ABIERTA AULA

La investigación biográfico-narrativa en educación

Enfoque y metodología

Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández

editorial LA MURALLA, S.A.

ISBN 84 - 7133 - 714 - 2

9 788471 337146

editorial LA MURALLA, S.A.

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN

ANTONIO BOLÍVAR, JESÚS DOMINGO
y MANUEL FERNÁNDEZ

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN

Enfoque y metodología

editorial
LA MURALLA, S.A.

COLECCIÓN
AULA ABIERTA
Dirección: M.ª Antonia Casanova

© Editorial La Muralla, S.A., 2001
Constancia, 33 - 28002 Madrid
ISBN: 84-7133-714-2
Depósito Legal: M-31.994-2001
Imprime: Printing Book (Madrid)

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN ..... *Pág.* 9

PRIMERA PARTE
EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

1. LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS 17

¿Qué es narrativa? 19
Caracterización de la narratividad 21
Autobiografía/relato de vida 28
(Auto)biografía 30
Historia/relato de vida 35
Historia de vida y formación 40
Narrativas biográficas: ciclos y trayectoria 43
La narrativa en la enseñanza y el aprendizaje 49

2. RELEVANCIA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN 52

¿Por qué interesarnos por las vidas y voces de los profesores y profesoras? 56
Giro hermenéutico-narrativo en ciencias sociales 59
Epistemológico-políticas 61
Sustantivas: conocimiento del profesor 62
Centralidad de las historias de vida 63
La dimensión personal en las reformas escolares 64
(Auto)biografía y desarrollo profesional 65
Feminismo y narratividad 66
La subjetividad en el postmodernismo: re-presentación, fragmentación y gobernabilidad 68
Re-presentar a los profesores/as 69
Fragmentación del yo 70
¿Nuevo modo de gobernar por individualización? 72
¿Un movimiento «políticamente naive»? 74
Origen y desarrollo del empleo de la biografía y narrativa 76

Introducción 76
Escuela de Chicago 77
Otras ciencias sociales 81
La narrativa biográfica en educación 83

3. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA NARRATIVIDAD ... 87

La vida como relato, sujeto a continua revisión 88
La narratividad en Paul Ricoeur 90
Los relatos comunitarios y las historias de vida individuales 94
«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la narratividad 98
Positivismo vs. hermenéutica 99
Modo paradigmático vs. narrativo 102
Dos tipos de investigación narrativa 107
Problemas epistemológicos 112
¿Son ambos modos compatibles? 115

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

4. PROBLEMAS METODOLÓGICOS Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN 123

Principios metodológicos 124
Articular lo biográfico singular en un marco de estructura general .. 125
¿Puede gozar de «representatividad» la investigación biográfica? 130
Credibilidad y validez interna en el método biográfico 134
Autonomía/complementariedad de lo biográfico 138
La cuestión de la «verdad» en narrativa 141
El proceso de investigación 147
Diseño de la investigación: temas, personas, metodología 148
Construcción mutua de un relato compartido 150

5. RECOGIDA DE DATOS BIOGRÁFICOS: INSTRUMENTOS 156

La entrevista biográfica 158
Fases en su desarrollo 161
Ciclo de entrevista 168
Incidentes críticos 171
Biograma 177
Trayectoria de vida 180
Diarios autobiográficos 183
Carpeta de aprendizaje 186

6. ANÁLISIS DE DATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS E INFORME 192

El análisis de narrativas 193
Tipos de análisis narrativo 195
¿Cómo analizar las entrevistas biográficas? 196
El problema de analizar narrativas biográficas 201
Unas propuestas metodológicas 202
Informe de investigación: elaboración, presentación y autoría ... 206

TERCERA PARTE

APLICACIONES: FORMAS Y USOS DE LA NARRATIVA BIOGRÁFICA

7. CAMPOS DE INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN 217

Metodología de investigación del currículum 218
El currículum de la vida 219
El desarrollo curricular como narrativas de experiencia 221
Métodos biográficos en el desarrollo profesional y formación continua del profesorado 224
Historia oral en historia de la educación 229
Narrativas biográficas y ciclos/fases en la vida profesional 236
Preocupaciones en el ciclo de vida profesional 239
Fases en la carrera profesional de los docentes 242
Organización como historia y narración 250
Enfoque narrativo de las organizaciones 252
Ciclo de desarrollo de la organización 254

8. DISEÑOS Y FORMAS DE INVESTIGACIÓN 257

Tipos de diseños de investigación 258
El estudio de caso 259
Diseño de relatos paralelos 263
Relatos de vida cruzados 265
Formas y ejemplos de investigación 272
El profesorado como agente de desarrollo curricular 273
Ciclo de vida profesional del profesorado 284
Desarrollo institucional (biográfico-narrativo) de un centro escolar ... 293
La profesión docente en contextos de desigualdad 305

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 313

INTRODUCCIÓN

Si bien una cosa es la vida de cada cual, y otra su recuento narrado a uno mismo o –como es más común– a otros, ya sea por iniciativa propia o a solicitud; su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida, configurar la identidad y, muy especialmente, conocerla («la vida como texto»). La vida como narrativa, según Bruner o Ricoeur, es entenderla –un tanto existencialmente– como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. Frente al silencio que un materialismo o, más modernamente, un estructuralismo quisieron establecer sobre el sujeto, al disolverlo en las estructuras; el individuo emerge como persona distinta y única, que –como resaltó Hanna Arendt– se revela en la acción y en el discurso.

En nuestra modernidad tardía, tras la crisis de la investigación educativa tradicional, dentro de la «refiguración del pensamiento social» de que habló Geertz, la investigación biográfico-narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia. Altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, pero también de lo que importa conocer. En ese sentido, comporta un *enfoque* propio y no sólo una metodología más a añadir a las ya establecidas. El incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los profesores puede responder, como lúcidamente ha apuntado Hargreaves, a nuestra actual coyuntura postmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo. La pérdida de fe y credibilidad en el racionalismo ilustrado y en sus explicaciones totales del mundo («*l'incrédulité à l'égard des métarécits*, que ha repetido Lyotard), tanto especulativas como –sobre todo– las modernas narrativas de emancipación; nos han abocado a refugiarnos en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales, donde la voz y vida de los sujetos hablan de nosotros mismos (*res ipse loquimur*).

Este auge de los métodos biográficos-narrativos también se inscribe, en palabras de Foucault, dentro de las formas modernas de gobierno de los individuos, posibilitando –en el juego de contar la verdad de

sí– que el sujeto se convierta en objeto de saber. Las biografías son, pues, procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. Este querer saber de sí mismo puede ser –entonces– un instrumento de poder: modos secularizados de «confesión» para controlar, accediendo al conocimiento de una vida personal y privada. Que, en su lugar, sean un instrumento de autonomía individual o de capacitación profesional, exige –como resaltaremos– explicitar y negociar al máximo las condiciones de su ejercicio. En este propósito, una vez que la auténtica política es personal, según el *dictum* feminista, la metodología biográfica y narrativa se convierte en un buen aliado de esos otros modos de lo político.

Dentro la multifuncionalidad de la narrativa en educación, nos vamos a dedicar más a los usos de la investigación narrativa que al empleo pedagógico habitual que la narración tiene y ha tenido en educación, aun cuando hagamos referencia a él. La investigación biográfico-narrativa, más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una *perspectiva propia*, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa. Como tal, defendemos que constituye un enfoque propio (y no otra metodología «cualitativa» más), que altera algunos supuestos de la investigación sobre el profesorado y la enseñanza, así como el propio lenguaje de la investigación.

El enfoque biográfico-narrativo, y sus metodologías correspondientes, en nuestra situación de «diáspora postparadigmática», que dice Lather, se está volviendo crecientemente más seductora. Si bien determinadas ciencias sociales (sociología, antropología, psicología) la están empleando con profusión en la última década, no existe en nuestro contexto un tratamiento sistemático en el ámbito educativo. En este libro presentamos la narrativa, tanto en lo que tiene de enfoque conceptual específico, como de método de investigación e interpretación. Se alista dentro de una metodología de corte «hermenéutico», que 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 una *perspectiva* peculiar de investigación.

En un discurso presidencial en la convención anual (1993) de la Asociación de Investigación Educativa Americana, Elliot Eisner, tan innovador en este ámbito, se atrevió a expresar su esperanza de que las Facultades de Educación aceptaran como tesis doctorales los informes escritos en forma novelada. Un año después, se dedicó una sesión con el expresivo título «Sí, ¿pero es esto investigación?». A dicha cuestión quiere responder –y mostrar cómo hacerlo– este libro. Una investigación narrativa debe ser investigación, aun cuando no siempre deba seguir los cánones establecidos de tratamiento de datos ni de su representación en el Informe. El asunto no se sitúa, pues, en «narrativa *versus* investigación», pues la narrativa debe emplear de modo sistemático datos para apoyar la argumentación desarrollada, y por eso hablamos de «investigación narrativa». Lo que reclama ésta, y la configura como un enfoque propio, es una ampliación de los cánones de lo que se considera como «científico» por la Academia en el empleo y tratamiento de datos.

El libro lo hemos organizado en tres partes. La Primera (*El enfoque biográfico-narrativo*), como entrada al campo, realiza (*capítulo 1*) una amplia caracterización de las narrativas biográficas, en sus diversas modalidades, formas y dimensiones; para pasar a destacar (*capítulo 2*) a qué se debe la relevancia actual que está adquiriendo este enfoque en la investigación educativa. Razones de diverso calado (epistemológicas, sociales y propiamente educativas) confluyen en considerar legítimo el estudio basado en las vidas y voces del profesorado. Al tiempo, se expone el origen y desarrollo de esta metodología. En el *capítulo 3*, remontando el vuelo, se formulan las bases filosóficas que fundamentan este enfoque, y –sobre todo– nos concentramos en los problemas epistemológicos que actualmente está planteando el enfoque narrativo en la investigación. Subrayamos la ambivalencia y contradicciones que supone en nuestra actual coyuntura postmoderna: por una parte, no puede ser asimilado a la investigación formalmente establecida; por otra, defender modos propios lo aleja del campo científico para acercarlo al literario.

La Segunda parte se dedica, específicamente, al *marco metodológico*, tanto en los principios que deban guiar la metodología, como en el propio proceso. Describimos, detenidamente, los dilemas y diferentes pasos que se siguen en una investigación. Particularmente, además de la recogida de datos biográficos, nos detenemos en el complejo problema de cómo analizar las entrevistas biográficas, una vez que los convencionales análisis de contenido se están mostrando insuficientes. Un metodología propia, no limitada a simples técnicas, advierte del peligro de asimilarla a los procedimientos habituales.

En la Tercera parte (*Aplicaciones: Formas y usos de la narrativa biográfica*), descendiendo a un carácter más práctico, se exponen sucesi-

vamente los principales campos en los que se ha empleado la metodología y sus orientaciones más relevantes; los principales tipos de diseños y ejemplos específicos de investigación que hemos realizado.

Por lo demás, el libro es fruto de una trayectoria de trabajo anterior en esta línea del Grupo de Investigación «Force» (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La investigación doctoral de M. Fernández Cruz (1995) sobre biografía y desarrollo profesional, la de Jesús Domingo (1996) sobre un análisis biográfico-narrativo del desarrollo institucional de los centros educativos, y los trabajos de Antonio Bolívar sobre narrativa y ciclos de vida del profesorado de Secundaria (1999). Más específicamente, en 1998 los tres profesores editamos el libro *Investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, que es el antecedente inmediato de éste, al tiempo que justamente nos ha servido –durante este tiempo– para guiarnos en su elaboración.

Las narrativas biográficas se inscriben, frente a la imagen burocrática del oficio docente, en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la «autor-idad» sobre su propia práctica, siendo sujeto de su propio desarrollo y que se expresa como «autor» de los relatos de prácticas. En esta medida, la investigación narrativa, frente a la tradicional, conlleva un modo más democrático y natural de abordar la enseñanza (forma habitual de conocer del profesorado, otorgando la representación a sus propias voces). Por eso, creemos que este libro puede contribuir a que el profesorado haga investigación en sus contextos naturales, tan legítima y justificada como la paradigmáticamente establecida. Por último, deseamos que se vaya consolidando en España, en el campo educativo en general y en el didáctico en particular, la comunidad de investigadores en esta línea biográfico-narrativa. El objetivo último es inducir a investigar en esta dirección, como forma valiosa (alternativa o complementaria) de construir conocimiento en educación. Si esto se consigue en alguna medida, nos podemos dar por satisfechos.

PRIMERA PARTE

EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en *sujetos*. Sujetos de narraciones, y sujetos «referidos» por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidad.

EUGENIO TRÍAS, *Ética y condición humana*

Esta Primera parte pretende mostrar cómo la investigación biográfico-narrativa, además de una metodología específica de recogida/análisis de datos, se sitúa en un espacio más amplio, acorde con determinadas orientaciones y posiciones actuales en el pensamiento (hermenéutica, filosofía moral comunitarista, tendencias postmodernas). Esto hace, como defenderemos, que se haya constituido en un *enfoque o perspectiva propia*. Nos importará, dentro de él, en qué medida –y con qué límites internos– pueda ser una forma creíble de construir conocimiento en la investigación educativa. En el capítulo tercero entraremos también en algunos de los graves problemas epistemológicos que plantea la apuesta por una investigación biográfico-narrativa, completada metodológicamente en la Segunda parte.

Dentro de las nuevas configuraciones del pensamiento social, el «giro hermenéutico» ha provocado entender los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como «textos», cuyo valor y significado primariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona. En este sentido Gadamer (1992) afirmaba que «la sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales; en suma, determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad (...) No hay ninguna realidad social que no se exprese en conciencia lingüísticamente articulada». De modo similar, Charles Taylor en un trabajo memorable sobre «Interpretación y ciencias humanas», rechazando el tratamiento positivista, señalaba: «pensamos que el hombre es un *animal que se autointerpreta*, es decir, que no hay estructura de significado para él independientemente de su interpretación». Esta autointerpretación es indescifrable al margen de la narración que biográficamente realice el individuo.

La dimensión personal y biográfica es, pues, indisociable de las lógicas del decir: el relato de los sujetos. Como dice Eugenio Trías en el texto inicial, nuestra condición de «sujeto narrativo» nos constituye en sujetos y otorga identidad dentro de las comunidades de que formamos parte. Estos 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.

De ahí una primera legitimidad epistemológica del enfoque narrativo y (auto)biográfico en la investigación: en lugar de explicar causalmente la práctica escolar, como si los docentes fueran «marionetas» dependientes de la estructura social y escolar, que dice Jesús de Miguel (1996); lentamente ha ido emergiendo una perspectiva que entiende la enseñanza como un relato en acción, donde el actor/a juega 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.

Cuando estábamos inmersos en la sociología funcionalista, bastaba estudiar los roles sociales ocupados por los individuos para explicar el proceso de socialización. Hoy, cuando se han empezado a romper los vínculos entre socialización y subjetivización (identidad), cuando las posiciones sociales no se corresponden con las dimensiones subjetivas, ya no se puede explicar la individualidad por referentes extraterritoriales, por emplear los términos de Julia Kristeva. Emerge, entonces, con toda su fuerza la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas), que sólo pueden expresarse por narrativas. Lo social se psicologiza o lo psíquico se socializa. Estamos ante una concepción discursiva de la individualidad.

CAPÍTULO 1

LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

> El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos «experiencian» el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros.
>
> CONNELLY y CLANDININ (1995)

Es más fácil delimitar y conocer lo que no es narrativa, que delinirla y determinar su cualidad. En cualquier caso, contamos ya con un amplio conjunto de trabajos que han contribuido decisivamente a su clarificación. En primer lugar, como advirtieron Connelly y Clandinin (1995: 12), la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado); (b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos); e incluso (c) el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover –mediante la reflexión biográfico-narrativa– el cambio en la práctica en formación del profesorado). Para preservar esta distinción nos referiremos al primero como relato, a los segundos específicamente como narrativa. Como dicen los mismos autores, debemos entender que la narrativa es *tanto el «fenómeno» que se investiga como el «método» de la investigación*. La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; por otro lado, las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos. La narrativa es tanto una estructura como método para recapitular experiencias.

No conviene, pues, confundir entre *narrativa misma* (el relato oral o escrito), *investigación narrativa* (modos de recordar, elicitar, construir y reconstruir) y *uso de narrativa* (como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica). Relacionados internamente, una

cosa es el *fenómeno* que se investiga (objeto) y otra el *método* (investigación narrativa). Dentro de la investigación cualitativa, es una forma de escritura, distinta de los tradicionales informes de investigación, y –como tal– un modo específico de analizar y describir los datos en forma de relato. Este uso, a su vez, como muestra la Figura 1, hay que diferenciarlo de *medio o instrumento* para promover, por ejemplo, el desarrollo e identidad profesional.

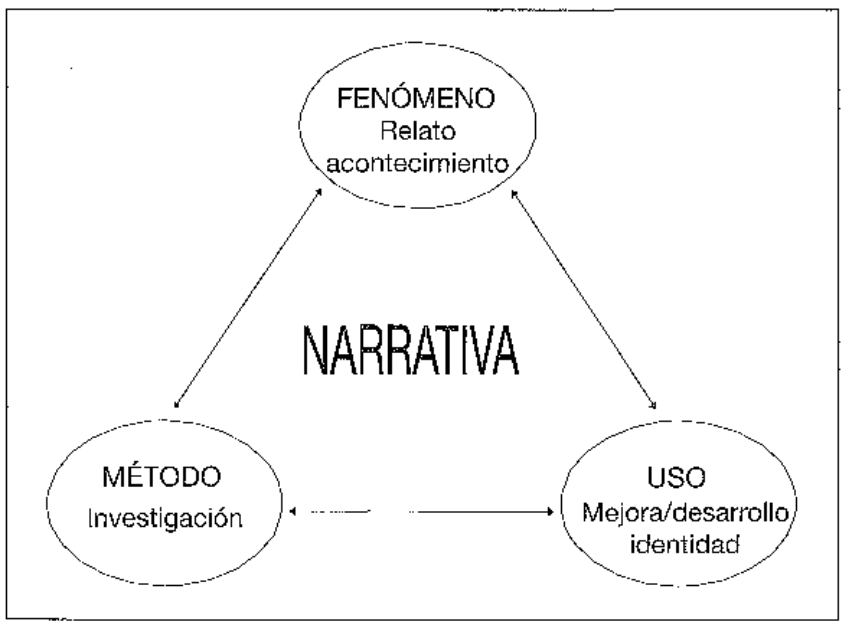

Figura 1: Triple sentido de la narrativa.

Utilizaremos aquí el término «investigación biográfico-narrativa» como una categoría amplia que –ostensivamente– incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdorf, al *territorio de las escrituras del yo*: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de «investigación cualitativa», más específicamente como

investigación experiencial. Normalmente, este tipo de investigación comienza con la recogida de relatos (auto)biográficos, en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y, posteriormente, es analizada –de acuerdo con ciertos procedimientos específicos– para dar significado al relato.

¿Qué es narrativa?

> El relato comienza la historia misma de la humanidad; no existe ni ha existido en ningún lugar un pueblo sin relato, el relato está ahí como la vida.
>
> Roland Barthes (1970)

En sentido amplio, podemos decir que los humanos, en su relación con los demás y consigo mismos, no hacen más que contar/imaginar historias, es decir, narrativas. Es, entonces, tanto un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para dar una identidad a sus miembros. La narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y –sobre todo– se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa. Podemos, por eso, considerar que «los profesores e investigadores cuentan historias a alumnos y colegas; periodistas, novelistas e investigadores en otras disciplinas también cuentan historias a sus respectivas audiencias. Cada práctica de contar historias implica una particular (y, en algunos casos, distintiva) selección de estrategias narrativas y convenciones» (Gough, 1994: 2).

Más específicamente, como vamos a hacer aquí, dentro de la relevancia actual otorgada al lenguaje en la construcción del significado y experiencia, el enfoque «narrativo» se centra en el relato o narración, como género específico del discurso. No se debía entender «narrativa» en el sentido trivial de un texto en prosa con un conjunto enhebrado de enunciados; más bien es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato: «la gente, por naturaleza, lleva vidas 'relatadas' y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia» (Connelly y Clandinin, 1995: 12).

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. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que –mediante un proceso reflexivo– se da significado a lo sucedido o vivido. Todo relato biográfico organiza en una secuencia (cronológica y temática) los acontecimientos vividos. Un orden cronológico (curso de una vida) se combina, pues, con un código configurativo (acontecimientos), para conjuntarlos en un todo significativo. Así, el enunciado, *mientras estaba dando la clase de Lengua* (circunstancia), *un alumno del Instituto irrumpió violentamente en clase* (causa), *induciendo a sus compañeros a abandonar la clase* (efecto), *porque no se había encendido la calefacción* (motivo); estructura narrativamente un suceso, encadenando en una unidad coherente las circunstancias, causas, motivos y efectos. Construimos la existencia dentro de una estructura narrativa.

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, que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento. Una narración bien estructurada es dependiente de pautas culturalmente establecidas. Así, en la cultura occidental, entre otras características (Gergen, 1996), establece un punto final apreciado, selecciona los acontecimientos relevantes para el punto final, ordena los acontecimientos y establece vinculaciones causales, mantiene una identidad del narrador, y emplea signos de demarcación correspondientes.

Frente a la descripción (sucesión o yuxtaposición de enunciados) de un mundo que está dado y puede ser mostrado, la narración comporta un encadenamiento de enunciados, que supone que el mundo humano se construye como un todo en el curso mismo de acciones o acontecimientos. Como dice Polkinghorne (1988: 36), «el esquema narrativo funciona como un prisma a través del cual elementos aparentemente independientes y desconectados en su existencia son vistos como partes ligadas a un todo». Al tiempo todo relato, como subrayó Bajtín, tiene un carácter dialógico e interactivo, está inmerso en un mundo completo de otros discursos, conformado por una «intertextualidad» o comunidad de otros textos, y por una «polifonía» o pluralidad de voces. Esto posibilita que el relato narrativo pueda integrar diversos puntos de vista, en diálogo con otros textos/voces.

Caracterización de la narratividad

> Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas.
>
> BRUNER (1997: 112)

Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato. El principio de narratividad, señala Sarbin (1993), guía el pensamiento y la acción. Las estructuras narrativas, en efecto, constituyen el marco por el que los humanos dotan de sentido a su mundo. La narrativa tiene, pues, *dos grandes funciones*: (a) provee formas de interpretación, y (b) proporciona guías para la acción. En congruencia con un enfoque hermenéutico, se parte de la metáfora de que las gentes son esencialmente escritores de los relatos de sus vidas. Por eso mismo, la vida puede ser entendida o construida por un conjunto de elementos similares a los relatos de ficción o literarios: trama, acción, secuencialidad, etc. Este es el sentido que tiende a establecer una similaridad entre ambos tipos de relatos.

Bruner (1991), uno de los autores que mejor ha trabajado y profundizado en la narratividad, considera necesario caracterizar qué son las narraciones, en qué se diferencian de otras formas de discurso y modos de organizar la experiencia, qué funciones pueden desempeñar, y el por qué de su poder de atracción sobre la imaginación del hombre. La capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia, proporcionando marcos para enmarcar lo que sucede: *una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores*. En su forma autobiográfica consiste en dar un sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia que, a pesar de las posibles transformaciones, mantengan una identidad. Las características principales aparecen en la Tabla 1.

Conocimiento narrativo y lenguaje

El conocimiento narrativo, en paralelo a otras ciencias sociales, parte de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y al mundo. Es interpretativo, en la medida que nuestras accio-

Tabla 1. Características principales de la narrativa

–El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y acción.
–La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
–La trama argumental configura el relato narrativo.
–Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.
–Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas.

nes y las de otros son entendidas como textos a interpretar, según el momento temporal en que lo hacemos, puesto que las vidas cambian con el tiempo. El lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y experiencia, en cuanto que pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente. Esta función clave del lenguaje en la construcción de sentidos se muestra en que los relatos pueden ser reales o imaginarios, y como tales son «indiferentes» con respecto a su referencia fáctica. El sentido viene dado primariamente por el propio discurso, no por su referencia.

En lugar de entender el yo desde un marco *epistémico*, propio de la herencia cartesiana, que privilegia las representaciones cognitivas y el razonamiento formal, el enfoque narrativo da prioridad a un *yo dialógico* (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso. El yo (*self*) no tiene prioridad epistemológica en el origen del conocimiento, ahora recuperamos la dimensión (antes calificada de «subjetiva») de vivencias y sentimientos, en los contextos «transaccionales» y relacionales de la vida cotidiana.

Tanto Vygotsky como Bajtín comparten un punto de vista similar sobre la mediación semiótica (palabras, lenguaje y formas de discurso) del funcionamiento psíquico, proveyendo de relevantes intuiciones para explicar los modos cómo el lenguaje y formas discursivas configuran la experiencia. Mientras Vygotsky explica la dinámica del desarrollo humano por un proceso de internalización (una forma discursiva externa es reconstruida internamente), Bajtín ofrece un modo más dialógico del desarrollo, de ahí la centralidad del

concepto de «voz» en el relato, como expresión polifónica de una relación de simultaneidad entre el yo y los otros. Si el yo es –en esencia– dialógico, es por el relato narrativo cómo el sujeto se encuentra comprometido con los otros, y asume la responsabilidad (como «forma de responder») de sus sentimientos, pensamientos y acciones.

Modo de construcción de sentido

En segundo lugar, de acuerdo con las características de la Tabla 1, la narrativa es una estructura de construcción de significados. Los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. Las formas simbólicas de la experiencia se procesan y representan en la memoria por cadenas de secuencia temporal. Polkinghorne (1988: 11) lo explica del siguiente modo: «La narrativa es un esquema de significado por el que los humanos le otorgan significado a su experiencia de temporalidad y acciones personales..., es un esquema primario de significado por el que los humanos vuelven significativa la existencia». La narrativa posibilita la construcción social de significados, pues, como resaltaba Bruner (1988: 128), «las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas». Llegar a ponernos de acuerdo se realiza a través del diálogo razonado con distintos relatos.

No es sólo, como ha resaltado MacIntyre, que las narrativas describan acontecimientos y vidas, sino que ya las propias vidas humanas están en forma narrativa. Hay, entonces, como muestra suficientemente la mejor literatura, un vínculo esencial entre narración de una vida y las vidas humanas mismas. La cuestión no es, entonces, que hayamos de entender las acciones por medio de relatos que hacemos u oímos; además, los pensamientos y acciones ya están estructurados en *prácticas narrativas* o discursivas. Los propios relatos son acciones en que aparecen relaciones, opciones, prefiguran consecuencias, estructuran los modos de elección y las posibles evaluaciones de lo realizado. En la medida en que el lenguaje media el funcionamiento de la experiencia (pensar, sentir, actuar), la narrativa expresa y representa la experiencia y dinámica de la acción humana. Dicho de un modo radical, la propia experiencia esta *mediada* por un conjunto de formas y estructuras narrativas que la configuran y le

confieren un sentido determinado. Con la maestría que le caracteriza, Bruner (1997: 155) lo expresa así: «poblamos nuestro mundo con caracteres extraídos de géneros narrativos, damos sentido a los acontecimientos asimilándolos a la forma de la comedia, la tragedia, la ironía, el romance».

La trama argumental configura el relato narrativo

Una narrativa es un encadenamiento de acontecimientos, cuyo significado viene dado por su lugar en la configuración total de la secuencia (su «trama», fábula o argumento). Esta trama argumental (y temporal), como ha estudiado Ricoeur (1995), define en su secuencialidad el sentido de cada componente. Además, la narración identifica a los sujetos a través del relato de sus actos: «El modo en que los individuos recuentan sus historias –aquello que recalcan u omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que el relato establece entre el que cuenta y el público–, todo ello moldea lo que los individuos pueden declarar de sus propias vidas. Las historias personales no son meramente un modo de contar a alguien (a sí mismo) la propia vida; son los medios a través de los cuales las identidades pueden ser moldeadas» (Rosenwald y Ochberg, 1992: 1). La Figura 2 muestra cómo la trama argumental reestructura y organiza las distintas dimensiones en un relato con sentido.

Los acontecimientos singulares y episodios diversos adquieren, según Ricoeur (1995), una unidad de sentido propio a través de la función mediadora que tiene la *trama* o argumento. Esta dimensión configurativa hace que obtenga la categoría de historia de vida o narración coherente, y no una sucesión de sucesos episódicos. Desde la *Poética* de Aristóteles sabemos que una narrativa está formada por una trama temática con un comienzo, intermedio y fin. La trama proporciona unidad e inteligibilidad a la multiplicidad y heterogeneidad de acontecimientos. E incluso en aquellos casos en que no parece haberla, fruto del azar y las circunstancias, el individuo –al contar a los demás su autobiografía– se ve obligado a *reconstruir un sentido* («trama») en el tiempo, sin cuyo enlace quedaría relegada a sucesión de episodios o renunciaría a una autoría sobre su vida. La trama, comenta Polkinghorne (1995), compone o configura los sucesos en narración de estas formas: (a) delimitando el rango temporal que marca el comienzo y el final; (b) provee de criterios para seleccionar los sucesos a incluir en el relato; (c) ordena temporalmente los hechos de

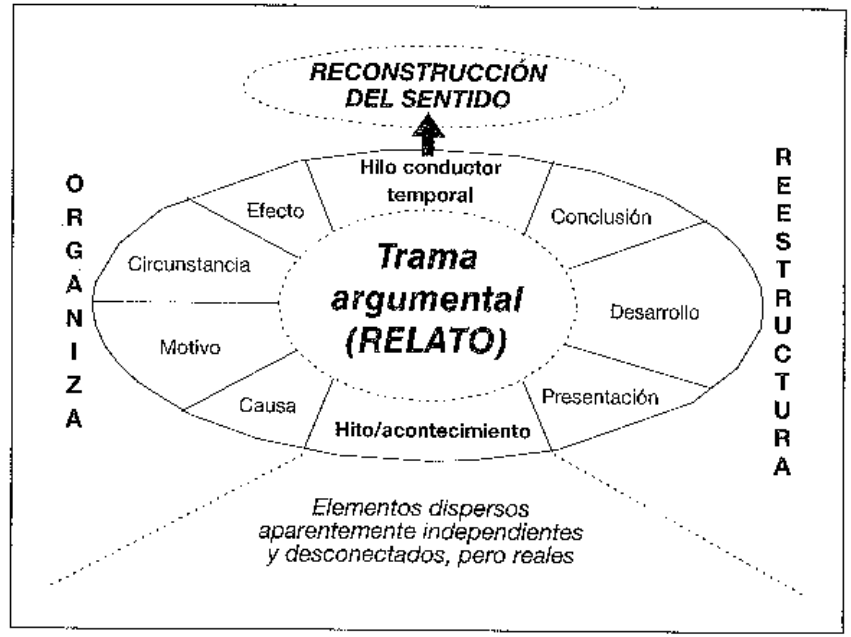

Figura 2: Reconstrucción del sentido por la trama argumental.

modo que culminen en alguna conclusión/final; y (d) clarifica o hace explícito el significado de los sucesos aislados dentro del contexto de la narración.

Temporalidad

La temporalidad es una dimensión esencial de la experiencia vivida, pues la conciencia de nuestra vida está estructurada temporalmente. Se da, pues, una coimplicación: la narrativa se configura temporalmente y el tiempo vivido no puede ser descrito sino en forma de narrativa, como tiempo narrado, articulado en una historia. El arte imita la vida, decía Aristóteles; o la vida imita el arte (literatura), como apostillaba Oscar Wilde. En la medida que la existencia humana es temporal, sólo se puede articular –según Ricoeur– en un discurso que es de por sí narrativo, y no –por ejemplo– en un conjunto de proposiciones asertivas: «la existencia humana es temporal. El desarrollo personal en el flujo del tiempo expresa un conjunto de narraciones

retrospectivas que se proyectan en el presente y en los posibles escenarios futuros».

El conjunto de aspectos narrados forman una secuencia, unificando las diversas historias particulares mediante una secuencia temporal. Como ha expresado Ricoeur (1995, I): «El tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal». La dimensión cronológica permite al narrador imponer una cierta coherencia al conjunto disperso de experiencias, en principio desconectadas, al ordenar los acontecimientos. En determinados momentos, el propio orden cronológico se convierte en principio de causalidad. Hablar de uno mismo y de su vida, sin referirse inmediatamente al tiempo, lo haría ininteligible.

Narrativas individuales y cultura

Finalmente, las narrativas individuales y *culturales* están interconectadas, en la medida que las primeras no sólo están inscritas socioculturalmente, sino que –por ello mismo– la propia forma del relato es dependiente de lo que cada tradición cultural considera convencionalmente una narración bien hecha. Los formalistas rusos, seguidos de los estructuralistas, intentaron determinar el esquema básico narrativo que suelen seguir los relatos narrativos: escenario, agente, acción, instrumento y meta; incluyendo en ellos emociones, motivaciones, intenciones y acciones. La narrativa de un individuo sobre sí mismo debe emplear en su construcción, del mismo modo, las reglas comúnmente aceptadas (al menos en su grupo de interlocutores). A su vez, cada cultura proporciona relatos que ofrecen modelos de identidad y acción a sus miembros. Como dice Polkinghorne (1988): «las culturas proporcionan tipos específicos de tramas argumentales que pueden ser adoptadas por sus miembros en su configuración propia. El contenido de cada vida es singular de cada persona, pero puede compartir las grandes líneas características de un argumento general».

Cada relato narrativo forma parte de una determinada comunidad de lenguaje, que suele ser compartida por cada grupo social, dentro de la que los individuos dan sentido a su experiencia. Por eso perviven modos tradicionales de contar (un comienzo, desarrollo y fin), que dan lugar a una convivencia entre narrador y oyente, con sus propios repertorios lingüísticos y códigos no verbales. Este aspecto ha sido destacado por W. Benjamin en su ensayo *El narrador*, argumentando su relación con la tradición de cada comunidad o círculo de vida: «el narrador toma lo que narra de la experiencia: la suya o la transmitida. Y la torna a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia».

* * *

Secuencialidad en torno a algún trama, un determinado personaje (real o ficticio), y una situación espacial y temporal constituyen elementos necesarios en un relato. Precisamente el argumento, trama o asunto, y su posibilidad de recombinación, le otorga una cierta versatilidad al relato y, por ende, a la vida narrada. Como ha escrito Ricoeur (1995), «...del mismo modo que es posible componer varias intrigas respecto de los mismos incidentes (los cuales, a su vez, no merecen ya ser llamados los mismos acontecimientos), así siempre es posible tramar sobre la propia vida intrigas diferentes, y hasta opuestas». A su vez, el conocimiento de sí mismo sólo es posible por medio de una vida contada en un relato temporal, que recoge el pasado, recrea y asume el presente, y diseña un horizonte de acción. El propio Ricoeur (1996: 147) señala la centralidad del relato en la constitución del personaje que somos:

> La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de "sus" experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje.

En este sentido, comenta Ricoeur (1996: 185), «interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo». Narrar la historia de nuestra 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 el relato, han ido configurando la vida. En esta misma línea, Clandinin y Connelly (2000) destacan que los humanos son organismos que, individual y socialmente, generan historias vividas; por lo que el estudio de la narrativa es el análisis de los modos como los humanos (en nuestro caso, los actores educativos) viven su mundo.

AUTOBIOGRAFÍA/RELATO DE VIDA

> Que toda vida individual entre el nacimiento y la muerte pueda contarse finalmente como una narración con comienzo y fin es la condición prepolítica y prehistórica de la historia, la gran narración sin comienzo ni fin. Pero la razón de que toda vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en que ambas son el resultado de la acción.
>
> ARENDT (1993: 208)

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. Estudiamos la biografía de una persona por el relato de esa misma vida, junto a otros documentos que puedan contribuir a completarla.

Solemos emplear *autobiografía* como la narración escrita (u oral) que alguien hace de su propia vida (autor, narrador y personaje coinciden), mientras que una *biografía* normalmente está hecha por otro (narrador y personaje no se identifican). Para evitar esta confusión, una mayoría de los autores (encabezados por Denzin, 1989) subrayan la necesidad de acentuar la distinción que permite la lengua inglesa entre:

(a) *Life-story* (en francés «récits de vie»; en castellano: «relato de vida», «narración autobiográfica», «autobiografía»): narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.

(b) *Life-history* (en francés, «histoire de vie»; en castellano: «historia de vida», «biografía»): elaboración (por biógrafos o investigadores) como estudio de caso de la vida de una/s persona/s o institución, que puede/n presentar diversas formas de elaboración y análisis. Normalmente, además del propio relato de vida, se emplean otros documentos, por pretender un carácter objetivante, de acercarse a la historia real por múltiples materiales biográficos.

No obstante la diferencia –a veces– es difusa, pues una vez que el relato (*story*) es contado, cesa de ser relato narrativo y pasa a ser un fragmento de historia (*history*), un recurso a interpretar. 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.

Según Goodson (1996) es relevante la distinción 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 el propio «life-story», pero complementado con los testimonios de otras personas, fuentes documentales, transcripciones o archivos relacionados con la/s 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 Goodson. El primero es una narrativa de acciones, el segundo una genealogía del contexto. Debido a que un relato de vida por naturaleza es siempre parcial, necesitamos completarlo con el estudio de la historia de vida: el *life-story* tiene que ser suplementado con la *life-history*.

Smith (1994) ha identificado 10 formas de investigación biográfica: diarios, memorias, perfiles, esbozos, retratos, representaciones gráficas, biografías, autobiografías y prosopografía (biografía de grupo). Se ha hablado también de *psicohistoria*, como el estudio de las características psicosociales de un determinado grupo histórico (por ejemplo, los jóvenes hitlerianos en la Alemania nazi); de *psicobiografía* (Runyan, 1982), como el estudio de la interioridad psicológica de una persona, en forma de casos clínicos (por ejemplo, los estudios de caso de Freud); de *etnobiografía* o *biografía etnográfica*, como la lectura individual de los modelos culturales de un determinado grupo, a través del conocimiento que cada individuo tiene de ellos.

No obstante, a veces, cada investigador hace su propio uso de los términos. Así Pennel (1990) entiende la *historia de vida* como «una

entrevista libre donde un locutor evoca su pasado sin dirección precisa, sin elaboración previa, sin control»; mientras que *autobiografía* la reserva a «aquellos relatos trabajados y construidos según un esquema preestablecido, que sigue una secuencia precisa y cronológica, relatos obtenidos como fruto de un esfuerzo de investigación con la ayuda de un sociólogo o a iniciativa del narrador». Runyan (1982: 83), por su parte, emplea el término «curso de vida» (*life course*) para indicar la trayectoria de experiencia de una vida individual, grupo de vidas, o vidas en general; mientras que el término «historia de vida» (*life history*) lo reserva primariamente al curso de experiencia de una vida individual.

El curso de vida («life course»), como término general, cercano a «historia de vida», puede ser definido como «la secuencia de eventos y experiencias de una vida desde el nacimiento hasta la muerte, y la cadena de estados personales y situaciones vividas, que han influenciado y se han visto influidas por esta secuencia de sucesos» (Runyan, 1982: 82). Los estudios sobre el curso de una vida acentúan las dimensiones temporales y ecológicas, preocupándose por las estructuras causales de secuencias de experiencia, en las que las personas y situaciones interactúan en el curso del tiempo, en un determinado contexto social e histórico. Ello da lugar a distinguir ciclos de vida, fases en la carrera profesional, o etapas.

(Auto)biografía

> La confesión del pasado se lleva a cabo como una tarea del presente: en ella se opera una verdadera autocreación. La autobiografía evoca el pasado para el presente y en el presente, reactualiza lo que del pasado conserva sentido y valor hoy en día. El pasado asumido en el presente es también un signo y una profecía del futuro. El carácter creador y edificante así reconocido a la autobiografía saca a la luz un sentido nuevo y más profundo de la verdad como expresión de sí mismo.
>
> GUSDORF (1956: 16)

La *autobiografía* representa un género particular dentro de la narrativa (autonarraciones) o, mejor, de las «escrituras del yo» (memorias, diarios íntimos, cartas, confesiones, autorretratos, historias personales, etc.). En el Diccionario de María Moliner se dice que «es biografía de sí mismo», y Julio Casares precisa que es la «vida o historia de una persona, escrita por ella misma». La identidad narrador/autor, frente a *biografía*, en que no se da esta identidad, así como tratar de su vida o historia, es definitorio. Así, Lejeune (1991: 48) estipula que el relato autobiográfico exige que *coincidan la identidad del autor, la del narrador y la del personaje*. Es un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo el acento sobre su vida individual, en particular sobre la historia de su personalidad, decía Lejeune (1975). En este caso se restringe a un relato en prosa, referido a un tiempo ya vivido, y donde el yo gramatical (y sus variantes) suele marcar una identidad entre autor/narrador/personaje. Por su parte, el narrador suele ocupar una posición de visión retrospectiva del relato. En sentido estricto, la autobiografía debe cumplir todas las condiciones anteriores, mientras que los géneros vecinos (memorias, biografía, novela personal, poema autobiográfico, diario íntimo, autorretrato o ensayo) pueden satisfacer sólo algunas de ellas.

Algunos de estos criterios no son fijos. El famoso poema de Machado es una autobiografía, aunque la prosa sea más habitual. Igualmente hay autobiografías con seudónimos (no identidad de autor, narrador y personaje). Puede, en fin, haber relatos autobiográficos de ficción (expresados en primera persona), aunque lo normal es que respondan a un propósito de veracidad. Aparte puede tener como objetivo una función estética o literaria, o no tenerla. Normalmente, cuando se prima la función de veracidad o autenticidad sobre la poética, hacen que no sean literarios.

A diferencia, en la *biografía*, comenta C. López Alonso (1999), el autor es narrador, pero normalmente versa sobre otro personaje. Justo la no identificación de autor y personaje, expresada en tercera persona, es la característica más diferenciadora de la biografía frente a la autobiografía. Vamos, entonces, a entender la biografía como la *construcción de la trayectoria biográfica* de una persona (de un docente), a partir de diversos datos (narrativos y no narrativos). Pierre Dominicé (1990) prefiere llamarla «biografía *educativa*», para subrayar que la biografía en tanto que instrumento educativo puede tener unos efectos formativos. Y lo es, en primer lugar, porque su elaboración oral o escrita exige un proceso de reflexión y autoría para poner en escena su historia de vida.

La narrativización de la vida en un autorrelato, configurando una autobiografía, textualiza la vida, la convierte en un texto (no necesariamente escrito, puesto que puede ser oral o imaginativo). Cuando el investigador interviene directamente (solicita o entrevista) en la construcción de la autobiografía, más específicamente, podemos llamarlo «historia de vida» (*récit de vie*). En estos casos, el investigador trans-

forma esa autobiografía en «historia de vida». Aquí la emplearemos en el sentido extenso que ya señalaba Bernabé Sarabia (1985: 171), en una de las primeras presentaciones en España: «el término historias de vida ha sido tomado en un sentido amplio que ha englobado las autobiografías definidas como vidas narradas por quienes las han vivido, o informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas, y las biografías, entendidas como narraciones en las que el sujeto de la narración no es el autor final de la misma».

Como se dice desde el célebre ensayo de Gusdorf, citado inicialmente, es un medio de inventar el yo. El autor se crea a sí mismo, se autoinventa o crea un yo que no existiría sin ese texto. Por eso la autobiografía tiene unos efectos cognoscitivos sobre el autor. Contar los hechos pasados está intrínsecamente unido a lo que para el informante y el oyente les concierne en el presente o en sus vidas futuras. Sin importarnos primariamente si el relato es verídico o no, «nuestro interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, etc.» (Bruner (1991: 118).

El género autobiográfico en literatura, como es conocido, tiene una larga tradición desde *Las confesiones* de San Agustín a Rousseau, que inauguraría en sus *Confesiones* el género moderno de la autobiografía («quiero mostrar a mis semejantes un hombre en toda la verdad de la naturaleza; y ese hombre será yo», decía en las primeras páginas). Jean Paul Sartre, nos dejó en *Les mots* (*Las palabras*) una de las mejores autobiografías. Por seguir con lo mismo, Simone de Beauvoir publicó su autobiografía en tres tomos (*Memorias de una joven formal, La fuerza de las cosas* y *La plenitud de la vida*), donde aparece también su historia como profesora. Más recientemente publicada, Albert Camus, en *El primer hombre*, manuscrito inacabado en 1960, ha dejado una apasionante *historia de vida* de Jacques (el pequeño Albert) en Argel, desde la escuela republicana y el Licco a su dedicación al mundo de la literatura.

El magistral trabajo de Gusdorf (1956: 16) inició la reflexión filosófica sobre la escritura autobiográfica, donde desarrolla la idea fructífera de que el texto no refleja un autor referencial, sino que el autor se crea a sí mismo, construye un yo que no existiría sin el texto: «Toda autobiografía es una obra de arte y, al mismo tiempo, una obra de edificación..., nos muestra el esfuerzo de un creador para dotar de sentido su propia leyenda». Como ha mostrado excelentemente Ricoeur (1995, 1996), a través del relato el sujeto transforma los hechos que elige en acontecimientos, organiza y articula –mediante su enunciación– en una historia singular en la que se recrea, al tiempo que le permiten comprender el curso que han tomado las cosas y acontecimientos en su vida. En el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida, tomando autoría de los hechos, y –por tanto– pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes.

Dar expresión de la vida en una autobiografía es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido una vida. Gusdorf (1990: 841) lo expresaba de este modo:

> El individuo que ha llegado a la edad de hombre debe aceptar la tarea necesaria e imposible de descifrar el sentido de su aventura, de reagrupar los elementos dispersos de su destino según el orden de inteligibilidad al que da su adhesión. La fidelidad a sí mismo es una virtud fundamental; la autobiografía será entonces el esfuerzo por discernir el gran eje de una vida, jalonado por los momentos esenciales de su desarrollo.

En este sentido, la autobiografía es un acto de invención del yo (Bruner y Weiser, 1995), sometido a revisión, exégesis e interpretaciones sucesivas. El sujeto define el mundo, su acción con respecto a él y el modo como se conoce. Por su propia naturaleza, dentro del magma de múltiples elementos que configuran una vida, la autobiografía –como representa la Figura 3– va creando disyunciones entre un yo que relata en un momento dado, y los otros «yo», que permanecen inconscientes. Desde un interés personal por medio de la reflexión se introduce un foco particular que, al compartir dialécticamente el relato con otro, a modo de lupa, posibilita hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia, transformando y reconstruyendo el proyecto de vida.

En cualquier caso, para que un relato se convierta en autobiográfico, exige un cierto «pacto autobiográfico» (Lejeune, 1975) implícito entre autor y lector, «que determina el modo de lectura del texto y que engendra los efectos que, atribuidos al texto, nos parece que lo definen como autobiográfico». Esto supone que lo que últimamente define la autobiografía, a nivel general (literatura), no es primariamente un tipo de escritura, sino un modo de lectura. La autobiografía se diferenciaría, entonces, de otros géneros literarios, en función del «pacto» por el que el lector establece una identidad entre autor, narrador y personaje: el que dice «yo» en el relato es el mismo que cuenta su vida y ha vivido determinados hechos. Lo que, en último extremo, define la autobiografía no es primariamente un tipo de escritura, sino un modo de lectura:

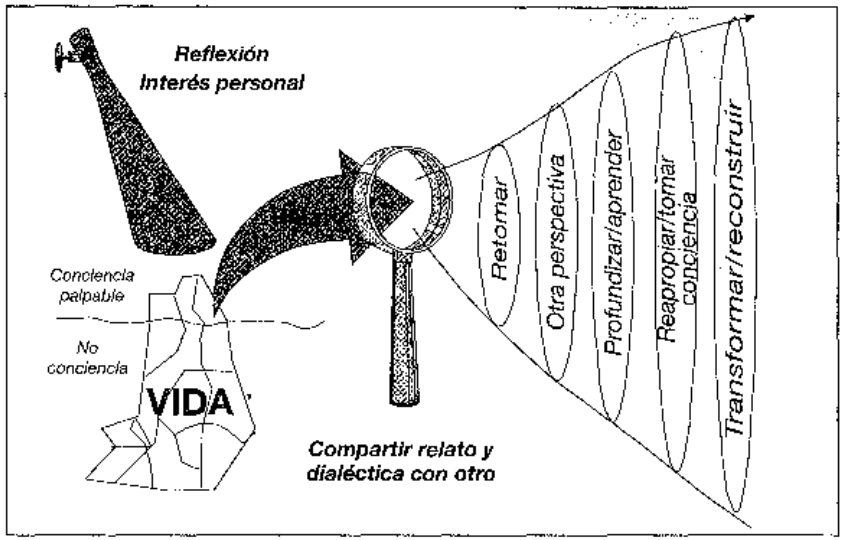

Figura 3: Reconstrucción de la vida por el relato.

> La autobiografía se define a ese nivel global como un modo de lectura tanto como un tipo de escritura, es un efecto contractual que varía históricamente. La historia de la autobiografía sería entonces, más que nada, la de sus modos de lectura.
>
> (LEJEUNE, 1991: 60-61).

La autobiografía supone un «conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo» (Gusdorf, 1956) y, como tal, es un producto tardío en nuestra civilización occidental: conciencia interior cristiana y sentido autónomo de la vida, a partir del renacimiento. En nuestro siglo, como destacó Olney (1980, 1991) en una excelente revisión histórica y crítica, la comprensión/lectura de la autobiografía ha pasado por centrarse, sucesivamente, en los tres componentes que engloba: el *autos*, el *bios* y la *grafé*. Así, hasta los años cincuenta, el énfasis se pone en la reconstrucción objetiva de la vida (*«bios»: relación relato-hechos*): una exactitud y veracidad de la información, al tiempo que la compresión subjetiva (motivos, vivencias) de los hechos. El interés es que el relato autobiográfico se corresponda con los hechos, siendo tarea del investigador su comprobación. El supuesto de partida es que si lo que importa es entender la realidad histórica y cultural del autobiografiado, la exactitud y sinceridad deben ser una preocupación en la investigación narrativa.

En un segundo momento, rompiendo con la orientación positivista anterior, el acento se pone en la recreación del propio yo en el relato, donde ya no importa tanto la reproducción de los hechos (reconstruir el pasado tal como sucedió), cuanto su reelaboración por el sujeto (*«auto»: relación texto-sujeto*). El artículo seminal de Gusdorf (1956) desarrolla la tesis de que el autor se autocrea al hacer el relato de su vida. De los hechos del pasado se centra ahora en el «auto»: la reelaboración personal que hace el narrador de su propio personaje. Por su parte, el lector es un intérprete, en lugar de aquel que comprueba la fidelidad de los hechos. Las reflexiones de Bruner, y en parte de Ricoeur, se situarían en este segundo momento, donde el yo-autor existe en función del texto.

En una tercera etapa (postmodernista) se estaría incidiendo en el propio carácter de «grafé», de escritura o lenguaje de la autobiografía: el lenguaje y la narrativa tienen su propia vida, independientemente de su autor (*«graphé»: relación escritura-sujeto*). En vez de ser el narrador el autor de la biografía, o de crearse en ella, el proyecto autobiográfico como escritura determina y produce la vida. De este tercer momento deconstruccionista, dice Eakin (1991: 81): «La destrucción del discurso autobiográfico es ahora completa; despojada de la ilusión de la referencia, la autobiografía vuelve una vez más a inscribirse en la cárcel del lenguaje». Si el autobiografiado puede narrar su vida, el lenguaje en la escritura impide captar todo lo que quiere decir, y –en cualquier caso– la narración adquiere vida propia, con independencia del referente. No hay que buscar nada fuera del texto, ha sentenciado Derrida.

Al desarrollar una autonarrativa, el individuo establece una conexión coherente entre los diversos sucesos de la vida, que estima relevantes, al menos para él. Precisamente el argumento, trama o asunto, y su posibilidad de recombinación, le otorga una cierta versatilidad al relato y, por ende, a la vida narrada. La característica propia de la autobiografía es ser una construcción y configuración de la propia identidad, más que un relato fiel de la propia vida, que siempre está en proyecto de llegar a ser. Esta autointerpretación de la propia vida permite hacerla inteligible o darle significado.

Historia/relato de vida

La «historia de vida» («récit/histoire de vie», en la literatura francesa) se puede considerar una dimensión particular (relatos de vida bio-

gráficos) de la (auto)biografía. Como objeto de investigación, al tiempo que metodología, es «investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos» (Pineau y Le Grand, 1993: 5). La historia de vida supone una reflexividad sobre la vida y se explicita en la crónica del yo, normalmente a instancias de otro (investigador/encuestador), en la geografía social y temporal de la vida. Si bien los relatos de vida siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, no tienen por qué ser individualistas. De hecho, aparece como referente todo un grupo social y profesional que, a lo largo del tiempo, ha ido entretejiendo e incidiendo en esa vida. Por reflejar la colectividad social de que se trate, proponía Ferrarotti como programa «leer una sociedad a través de una biografía». Por su parte, Pineau y Le Grand (1996) hablan de *auto-bio-historia*, referida a que es «la construcción de sentido del curso de la vida de cada viviente donde se experimentan, a través del tiempo en sí mismo, las vinculaciones vitales con unos elementos y ciclos sociales y políticos».

La historia de vida normalmente se realiza como relato oral, a demanda de alguien, en una situación interactiva, por sucesivas reconstrucciones a posteriori sobre la totalidad de la vida o centrada en dimensiones temáticas específicas. No obstante, inmiscuirse en episodios lejanos de la propia vida, que querríamos dejar silenciados o congelados, es una experiencia de autorreflexión, dolorosa en unos casos, gratificante en otros. Esta arqueología personal, que racionaliza elementos a veces dispares y eventualmente aleatorios, puede dar lugar a una cierta «ilusión biográfica», al establecer una conexión entre lo que, en principio, no la tuvo. A la vez, la historia de vida es una técnica que permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar. En estos casos se hace un uso heurístico de la reflexividad, transformando al sujeto informante en coinvestigador de su propia vida, pues no es sólo el sujeto empírico el que se nos presenta, sino el que interpreta y analiza lo que han sido las acciones realizadas, las decisiones tomadas o, en fin, el sentido que le otorga a su recorrido de vida.

Para Maurizio Catani, que escribió una historia de vida considerada modélica, firmada conjuntamente con la persona biografiada (Catani y Mazé, 1982), el verdadero sentido de la historia de vida es escuchar cómo un individuo organiza su experiencia de vida en los valores y modos de ser de una cultura de la que forma parte. En el campo francés, donde han gozado de una amplia extensión y popularidad en las ciencias sociales y, más específicamente, en el campo de la educación (formación de adultos), destacan –por un lado– la *escuela de Gaston Pineau* (1980; Pineau y Jobert, 1989) de la Universidad de Tours. Esta escuela, como veremos en el capítulo 6, ha puesto la historia de vida al servicio de la formación de adultos, como medio para explorar el proceso de autoformación, en la medida en que pretende insertarla en la vida del individuo y otorgarle, de este modo, un sentido vital. Por otro, la *escuela de Ginebra* de Pierre Dominicé (1990) que, como tituló su libro más conocido, entiende «La historia de vida como proceso de formación». En estos casos el relato biográfico permite la reconstrucción de los recorridos a través de los cuales cada uno puede identificar las experiencias, momentos y reencuentros significativos para su formación y para la elección del oficio de educador.

La historia de vida puede hacerse también a modo de «autoinforme» (escrito), aunque lo más habitual es que sea hablada/recontada a demanda de un entrevistador. En ocasiones se pueden combinar ambas: a partir del documento personal se plantean las entrevistas. La entrevista (o serie de entrevistas) que da lugar a una historia de vida, dice Ruiz Olabuenaga (1996: 277), «tiene por objeto los modos y maneras con los que un individuo particular construye y da sentido a su vida en un momento dado». Una historia de vida va cambiando según se amplía con nuevos relatos/episodios. Las sucesivas reconstrucciones condicionan la comprensión global de la vida que se vaya a hacer en el futuro. Como señala Jesús de Miguel (1996: 42):

> La historia de vida está compuesta de pequeños sucesos, historietas. Pero lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido.

Las historias de vida no preexisten al propio proceso de narración, se producen en él a medida que la investigación avanza, que contribuye a orientar la vida y la acción de quienes las narran. La producción de discursos será una dialéctica entre narrador y entrevistador. A los recuerdos «de flash» aislados, se le van encontrando hilos que enhebren la trama de la vida, donde inicialmente aparecían episodios accidentales. Como señalan Marinas y Santamarina (1993: 10),

> La historia crece no sólo en la memoria interior de los hombres y las mujeres, sino principalmente en las relaciones que sean capaces de potenciar la reconstrucción de un relato que le devuelva la vida a la

historia misma, a través de la relación narrativa por excelencia: la palabra y la escucha.

Las historias de vida en ciencias sociales pueden tener diferentes formas y usos (Catani y Mazé, 1982): varios momentos de la vida se van insertando en una cronología personal a modo de *secuencia biográfica*; o varias *entrevistas biográficas* sobre la trayectoria de la vida familiar y profesional; a su vez pueden estar como relatos de prácticas limitadas en el tiempo (por ejemplo, comienzos en la enseñanza) o en el tema sobre el que versan (relaciones en el Departamento). Cada modelo de relato de vida muestra una perspectiva del «yo», recogiendo –en diferentes porciones– partes de una realidad (personal, social, ideal, oculto, real) que, al confrontarlas dialécticamente, surge un nuevo «yo reconstruido» (Figura 4).

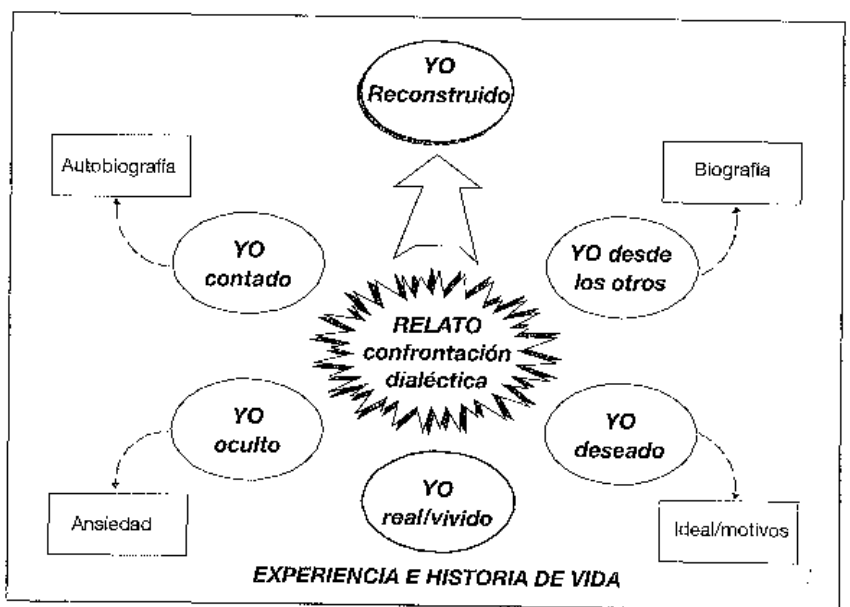

Figura 4: El yo reconstruido en la confrontación del relato.

A su vez, la exploración de las historias de vida se puede hacer (Pineau y Le Grand, 1993: 100-2) de tres modos:

(a) *El modelo biográfico o relato de una vida por otro*: el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada se realiza, casi en exclusiva, por una persona distinta de aquel que cuenta esa vida. Este modo cuenta apoyos con toda la tradición que diferencia, como garantía de objetividad, entre observador y observado.

(b) *El modelo autobiográfico o relato por el mismo sujeto*: en oposición al modelo disciplinar anterior, que desapropia al sujeto de su discurso (vida), ha existido desde antiguo el género autobiográfico, en que el mismo sujeto se enuncia y reelabora lo enunciado. Su vida le es un asunto exclusivo, capaz de explicitar sus sentidos ocultos y otorgarles un valor; rechazando la participación de todo interlocutor en su tratamiento.

(c) *El modelo dialógico, de «coinvención»*: dependiente de la educación de adultos, este tercer modelo opta epistemológicamente por la explicitación del saber implícito como tarea conjunta, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia. Hay una «coimplicación de los actores implicados en las dos operaciones de enunciación y del trabajo sobre lo enunciado» (pág. 102). Permite al locutor distanciarse de su vida, y al interlocutor aproximarse a ella, sin imponer unos cuadros conceptuales externos.

Este modelo dialógico es el apropiado en las historias de vida. Si cada actor (narrador e investigador) tiene una posición de partida, el sentido es fruto del análisis conjunto. Es la propia dinámica relacional de la interacción la que posibilita una situación heurística de comunicación y confrontación, si no se imponen patrones fijos a seguir. En ese sentido puede convertirse en co-formación.

Aquello que constituya la historia de vida vendrá dado por lo que en el relato aparece como su *crono-topografía*, es decir, los tiempos y espacios que diacrónicamente, desde su perspectiva actual, han configurado lo que es, así como la valoración que hace de la incidencia de cada uno en su vida. Por eso, junto a esta perspectiva diacrónica, irán apareciendo valoraciones/interpretaciones sobre aquellos momentos que especialmente, por sí mismos, han «contado» en el curso/rumbo de su vida. Bertaux (1993) ha hablado de dos modos para acercarse a la interpretación de las historias de vida: ver la posición o lugar en el que se encuentra la historia de vida dentro de un estructura social (*sistémica o socioestructural*) y, de otra, cómo se comprende esta posi-

ción y qué sentido tiene ésta en la estructura conceptual de esta persona (*simbólica o cultural*).

Santamarina y Marinas (1994: 272-280) indican cuatro dimensiones centrales en la producción e interpretación de una historia de vida:

a) *La posibilidad de construcción de lo narrado.* Toda narración se hace en función de quien la escucha y de para qué lo hace. Como refería Bourdieu (1989: 28), «el relato propone acontecimientos que, sin desarrollarse todos y siempre en estricta sucesión cronológica, tienen o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles. Se inspira siempre, al menos por una parte, en el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles».

b) *La reconstrucción del pasado y su veracidad.* Se reconstruye el pasado en función del presente y contexto actual, interesando más construir la verdad subjetiva y vivida de los actores, que su posible correspondencia exacta. Toda historia y toda narración biográfica de vida es inevitablemente el presente proyectado sobre el pasado.

c) El problema de *la identidad.* Al narrar la propia historia de vida se va haciendo una representación de sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores. Esta identidad puede presentarse como *substancial* (resistente al cambio y persistente) o *situacional* (más mutable y adaptable a situaciones y momentos). Y

d) *La memoria colectiva.* De partida siempre que se estructura un relato se hace con el lenguaje propio de un grupo; lo individual se encuentra mediatizado por lo colectivo, así como lo colectivo adquiere sentido en las elaboraciones sucesivas que se hacen desde las diferentes perspectivas individuales en busca de un sentido común y compartido.

Historia de vida y formación

Las historias de vida pueden tener diferentes usos (por ejemplo, «evaluación de competencias profesionales»), pero uno de los más extendidos en educación ha sido en el proceso de convertirse en profesor, como en formación de adultos (incluyendo en ella la formación

permanente del profesorado). Como tal metodología, significa un cambio radical en la conceptualización de cómo una persona *se* forma (Canário, 1999). Pero ni contar la vida es, por sí mismo, un acto de formación, ni por narrarla, tampoco de investigación, si no se inscribe en un trabajo conjunto con el agente formativo o investigador.

La historia de vida otorga la palabra viva a las personas para que, en una especie de *curriculum vitae* (entendido éste como curso de la vida, no en sentido burocrático de acciones certificadas o justificadas), cuente la trayectoria de vida personal y profesional, con las múltiples experiencias que –en sus tiempos y contratiempos– han jalonado y configurado el itinerario de vida. Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. Sin desconsiderar la influencia o repercusión que los acontecimientos de la vida privada y personal del docente tienen en su vida profesional, importa –mirando a su incidencia en la mejora– la trayectoria profesional (formación inicial, proceso de socialización y construcción de identidad profesional, itinerarios formativos seguidos).

El relato de formación del profesor permite recoger el conjunto de acontecimientos, cruce de determinados proyectos y de factores azarosos, que han configurado la vida, junto a la unidad semántica («síntesis de lo heterogéneo», lo llama Ricoeur) que establece el sujeto al narrar su autobiografía personal y profesional. Al poner en escena por él mismo su vida, revela y está constituyendo su identidad narrativa.

En el proceso de convertirse en profesor (Bullough, 2000), además de variables contextuales, entran las experiencias vividas en su biografía como alumno/a y los aprendizajes que, por observación, ha ido acumulando. Por eso, suele ser una buena metodología en la formación del profesorado que los alumnos expliciten biográficamente dichas experiencias, recorridos y creencias, como base para su reformulación crítica mediante la reflexión en grupo. El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza.

Hay historia de vida en formación cuando los individuos reunidos en un contexto de formación se dedican –de modo voluntario y sobre la base de un cuestionamiento personal de su experiencia y de su deseo de aprender– a explorar los acontecimientos constitutivos de su trayectoria (Tabla 2). Realizan un relato escrito u oral (autobio-

grafía) y se esfuerzan en responder al cuestionamiento inicial con la ayuda de grupo de pares (Lainé, 2000). De esta conceptualización se deducen estos caracteres:

– Lo que es objeto de aprendizaje reside no en saberes disciplinares exteriores a aprender, sino en el saber de sí.

– Por tanto, el contenido de formación son las experiencias e historias vividas por los individuos que se comprometen en el proceso, lo que exige la implicación de los participantes.

– La voluntariedad de la acción formativa, por lo demás propia de una formación de adultos, se debe asentar aquí en un «contrato previo», con las disposiciones negociadas de lo que se va a llevar a cabo (implicación voluntaria, enunciación del relato de vida, reelaboración reflexiva de su historia).

Preservar dicho carácter voluntario, como advierte Lainé (2000), hace que se deba tener cuidado al emplearlo en un curso oficial de formación. Al decidir que los participantes (cautivos) realicen una historia de vida, ésta pasa a ser obligada.

Tabla 2. Cuestionamiento personal inicial

– ¿Qué relaciones puedo establecer entre mi vida y la formación?
– ¿Qué elementos y acontecimientos de mi vida quiero rellejar?
– ¿Dónde y cómo me he formado?
– ¿Qué he aprendido?
– ¿Qué proyectos he tenido y cómo movilizan mis experiencias pasadas?
– Qué influencias he tenido en mi orientación en formación y de profesión?
– ...

Cada uno conoce mejor que nadie su vida, pero también la desconoce. Es el trabajo reflexivo sobre ella, que no está dado previamente sino que se construye en el curso de formación, el que motiva, entre otros:

– Reconocer un saber propio al sujeto, que debe ser recogido y reflexionado como base de la formación.

– El sujeto en formación adquiere un papel protagonista: los saberes de sí mismo son el objeto y objetivo de formación.

– Es la transformación activa de los datos de partida, organizándolos y estructurándolos, así como estableciendo relaciones, la primera base de la formación.

Narrativas biográficas: ciclos y trayectoria

Una narrativa biográfica consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros. Los estudios sobre la profesión docente, la carrera, la trayectoria profesional y las historias de vida de los profesores, se perfilan como una línea de investigación en la que confluyen intereses diversos, pero que adquieren un verdadero poder transformador de las condiciones de ejercicio de la enseñanza cuando se integran en una perspectiva global del desarrollo como es la aproximación biográfica y la teoría de los ciclos de vida. Para caracterizar la teoría es necesario partir de una visión evolutiva de la función docente. Se trata de adoptar una visión fenomenológica del crecimiento y la maduración de los profesores en todas sus dimensiones (moral, cognitiva, de capacidad de juicio reflexivo y enfoque de las preocupaciones profesionales), que se puede facilitar mediante procesos intencionales de formación, y que acentúa la idea de desarrollo personal y cambio en el tiempo, además de reajuste en los comportamientos profesionales para adaptarse a los cambios personales. Se trata de una visión interna del crecimiento que le permite extenderse, para integrarse, en el ámbito de lo personal.

A partir de trabajos como los de Kelchtermans (1993) hemos caracterizado esta aproximación biográfica y evolutiva como: dinámica, narrativa, contextual, e integral. Es *dinámica* porque se asume que el desarrollo profesional no es un estado de maestría al que se acceda a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión, sino que es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción, que se han ido construyendo desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo, adoptando –desde la posición de alumno entonces– una visión de la docencia que se reconstruye en la

relación con los profesores significativos que se tuvieron, mediante un proceso de socialización profesional, del que el individuo no es consciente, pero que sienta las bases de la adopción del rol de docente en una tarea de transformación biográfica. Dinámica, además, porque se trata de un estado nunca acabado sino en reconstrucción continua, influido por bastantes más factores que las acciones formativas puntuales (como veremos más adelante) y donde el solo transcurrir de la edad y la acumulación de experiencia (hasta la jubilación) son índice de la naturaleza y el efecto de los cambios que en el conocimiento y el comportamiento del profesor se experimenta.

Es *narrativa* puesto que se trata de un avance hacia el sí-mismo profesional que se sustancia en el relato de la experiencia. El conjunto de relatos sobre destinos, centros, aulas, alumnos, casos, recuerdos, imágenes, esperanzas o incertidumbres que componen la historia de vida profesional, representa la elaboración cognitiva (constructivista) más inmediata que el propio profesor puede hacer de su desarrollo. Pero no solo es interesante la narrativa porque nos proporcione instrumentos para acceder a la comprensión personal de su desarrollo, sino porque nos ofrece la reconstrucción subjetiva que el profesor hace de lo acontecido, esto es, la interpretación de los hechos que jalonan su historia mediante la continua atribución de significados a sus experiencias en la enseñanza, con el establecimiento de relaciones de causalidad entre los hechos (que es inherente a los instrumentos narrativos) que explican, desde una perspectiva interna, su situación actual y su proyección en el futuro. En los relatos de la experiencia personal vierten los profesores, además, aquellos aspectos que integran su identidad: autoimagen, autoestima, autopercepción en el desarrollo de las tareas de la enseñanza, motivación profesional, perspectivas de desarrollo futuro y necesidades formativas.

Se trata de una perspectiva *contextual* puesto que nos permite penetrar en el universo de relaciones culturales de los grupos de socialización profesional en los que ha transcurrido la historia de vida del profesor, ofreciéndonos una comprensión de las condiciones sociales que afectan al comportamiento individual, al tiempo que nos sirve de contrapunto a informaciones externas más amplias sobre los procesos educativos, facilitando la visión interna del profesor protagonista. Los centros educativos, y los grupos de profesores dentro de los centros educativos, generan marcos culturales de referencia común al pensamiento y el comportamiento profesional y proporcionan significado social e institucional a las experiencias concretas. De tal manera que el centro, en cuanto contexto organizativo, afecta (y también se ve afectado) por los cambios que suceden al profesor a lo largo del tiempo.

Por último, asumimos que se trata de una perspectiva *integral*, en la que confluyen en un todo global, inseparable, los aspectos de evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva/familiar y vida socio-profesional), mutuamente influyentes, que configuran la estructura individual de vida del sujeto. Una estructura de vida que cambia con el tiempo y se concibe como capacidad para interactuar, comprender y reaccionar a los acontecimientos de la vida de una manera diversa en distintas etapas del desarrollo.

La teoría de ciclos de vida, en cuanto perspectiva biográfica, y las historias de vida profesional como instrumento para la comprensión del proceso, como veremos posteriormente, son capaces de articular todo lo anterior. De manera resumida podríamos admitir que, en ciertos aspectos de su desarrollo, cada profesor es único y sólo se puede comprender desde su propia trayectoria biográfica individual. Al mismo tiempo, cada profesor presenta aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular de profesores con quienes comparte una misma historia institucional en un centro educativo. E, igualmente, cada profesor presenta aspectos generales en su desarrollo compartidos con los compañeros de su misma generación, de su mismo ciclo de vida.

Se trata de tres dimensiones (individual, colectiva y universal/generacional) integradas en los procesos particulares de desarrollo, de tal manera que el perfil profesional que un docente exhibe en un momento concreto de su vida, es fruto de la interacción entre las tres dimensiones y su evolución en el tiempo, y se puede comprender a partir de la trayectoria individual o historia de vida personal, la historia de vida del centro, y el análisis cruzado de las historias de vida de profesores que están en el mismo ciclo de vida.

De otra parte, las historias de vida y relatos biográficos pueden adquirir distintas modalidades narrativas, que marcan o generan una coherencia y direccionalidad a la trayectoria de vida. En la cultura occidental, la mayoría de nuestros relatos se construyen en torno a sucesos que siguen una dirección, valorada positiva o negativamente. Gergen (1992, 1996) ha propuesto analizar las más comunes, en función de la línea descrita entre dos ejes: el desarrollo temporal y la evaluación que hace el narrador en un continuo evaluativo, cuyos extremos serían negativos (derrota, fracaso, desengaño) o positivos (entrega, compromiso, éxito). De este modo, los diversos acontecimientos puc-

den ser narrados dentro de un espacio bimidensional y evaluativo. «Todas las tramas, por consiguiente, pueden convertirse en una forma lineal en términos de sus cambios evaluativos a lo largo del tiempo», propone Gergen (1996: 242).

Hay distintas variedades de formas narrativas. En su formulación estándar o ideal habría una estabilidad, una narración progresiva y una narración regresiva (Figura 5). En una *narración de estabilidad* la vida

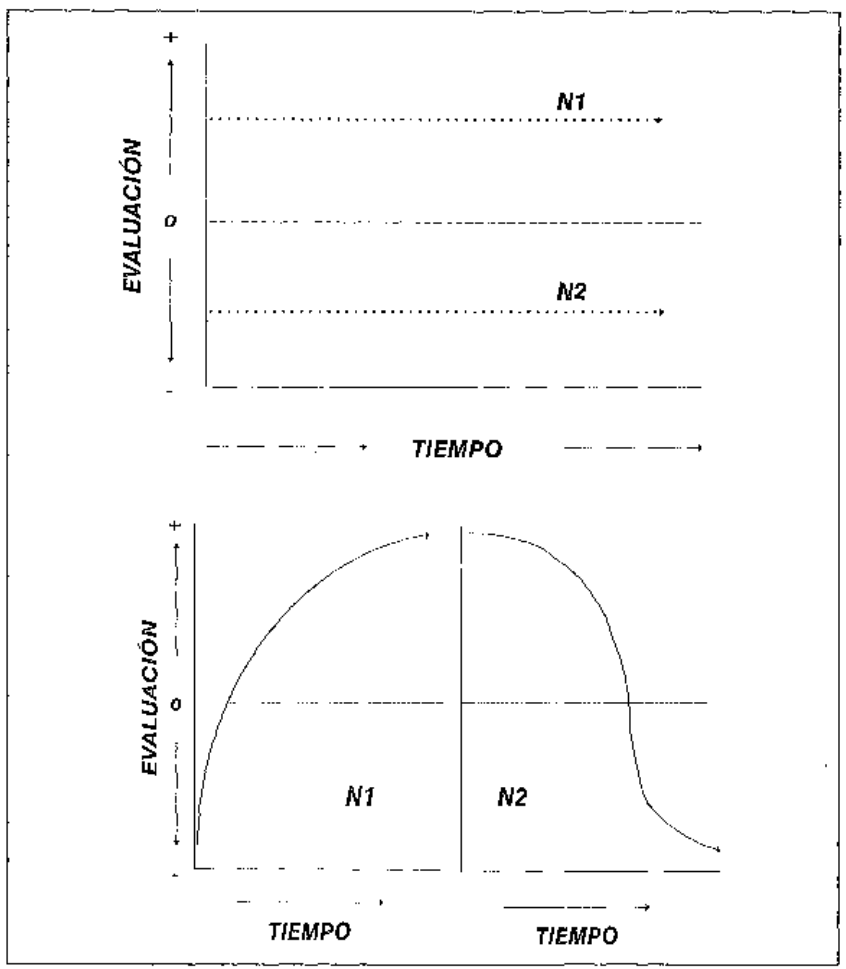

Figura 5: Formas de narración.

transcurre sin grandes alteraciones, la trayectoria del individuo permanece estable en relación con la sucesión de acontecimientos, ya sea a un nivel evaluativo más positivo o negativo. En una *narración progresiva,* la valoración de los hechos o acontecimientos se va incrementado a lo largo del tiempo; mientras en la *regresiva* la valoración de la vida es progresivamente decreciente.

Caben, como es lo normal, que –en una especie de tragedia o epopeya heroica– se combinen en la misma trayectoria de vida períodos ascendentes, descendentes o con una cierta estabilidad. A efectos de dilucidar dichas líneas de vida en las narrativas biográficas individuales, se pueden:

(1) Identificar el foco *temático* para el desarrollo de la trama. Nos importa el contenido, pero específicamente la forma y dirección que toma la narración.

(2) Identificar la *dinámica* del relato, que puede ser inferida de particulares formas de hablar (por ejemplo, «ha sido la peor etapa de mi vida», o «fue un momento clave para salir de la situación»). Por tanto, nos concentramos en los puntos de inflexión o no retorno, progreso, estabilidad, incidentes críticos, etc., que sean relevantes como índices de la trayectoria.

Las narrativas de profesores y profesoras, en las que dan sentido a trayectorias personales y profesionales, están salpicadas de elementos autoevaluativos. Como es difícil valorar de modo conjunto todos los aspectos de la enseñanza, se selecciona uno. El significado subjetivo que el narrador da a los fenómenos que narra, permite representar las experiencias en un espacio bidimensional. Es un instrumento relativamente fácil de emplear, e igualmente puede ser contrastada la trayectoria con el informante.

Adoptando una escala valorativa (en este caso de siete puntos) puede servir para, haciendo una comparación, representar la historia de vida profesional de cada profesor (Figura 6).

En la Figura 6 se representan los diferentes patrones seguidos por dos profesores, que comienzan su carrera cada uno de un modo distinto. En un caso y otro determinadas circunstancias personales, familiares o del centro donde trabajan dan lugar a que su nivel de satisfacción se vea incrementado o, por el contrario, decrezca en distintos años en su carrera. La línea progresiva en las fases de la carrera suele ser resultado de un desarrollo gradual desde los comien-

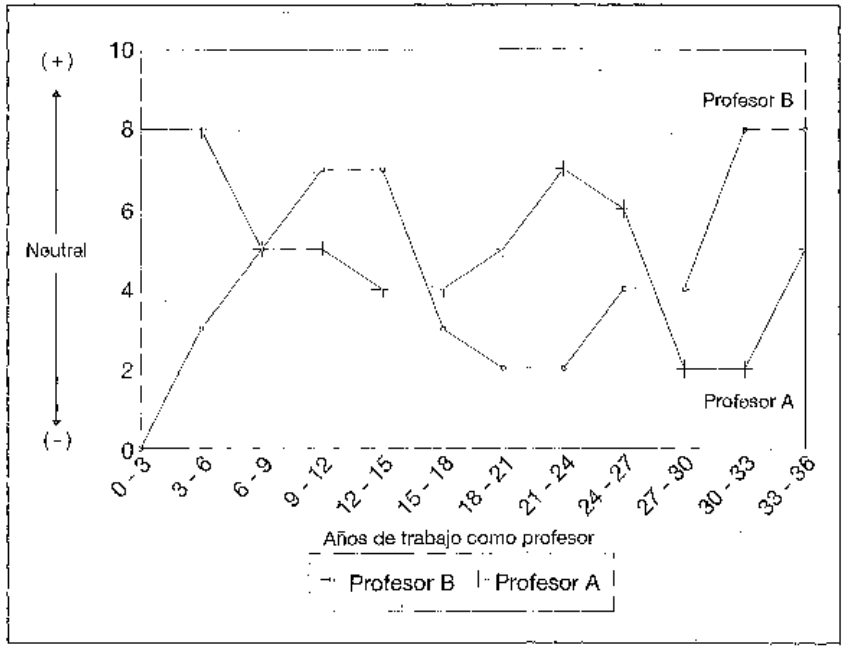

Figura 6: Ilustración de dos historias de vida.

zos a llegar a ser un profesor con experiencia. Esto depende de la identidad profesional que va alcanzando, de su satisfacción en la relación con los alumnos y con los colegas, la posibilidad de tener nuevas responsabilidades en el centro escolar, administración educativa o fuera de la escuela. Contrariamente, un decrecimiento en la percepción de su identidad profesional suele estar influenciado por relaciones no satisfactorias en el centro, tener que impartir materias distintas o a niveles de los alumnos más bajos, alteraciones en la estructura de los centros, o simplemente a determinadas circunstancias personales.

La comparación de cada historia biográfica de vida posibilita ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en las trayectorias del profesorado, como específicamente se explica en el capítulo 5. Denzin (1989) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos como elemento clave para la interpretación de historias de vida.

La narrativa en la enseñanza y el aprendizaje

> La narrativa, como forma de relato es enormemente importante en las culturas orales, y en la medida en que nuestra moderna cultura alfabeta conserva prácticas orales, la narrativa sigue desempeñando un papel vital y fundacional en la enseñanza y el aprendizaje.
>
> McEwan y Egan (1998: 14)

Es conocido el relevante papel de los relatos en la enseñanza, particularmente en las primeras edades. Por un lado, a través de las narraciones los nuevos miembros llegan a compartir una cultura, pues formar parte de una cultura es, entre otras cosas, compartir el conjunto de relatos que la configuran. Por otro, la ficción contribuye al desarrollo de la imaginación. Kieran Egan (1995, 1998) ha analizado el papel formativo, al tiempo que motivador, que tienen los cuentos de hadas y la imaginación en la mente infantil. Más radicalmente, Bruner (1997: 59) apoya la necesidad de la enseñanza de las narraciones en que «la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un "lugar" para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos».

En otra dimensión, el educador ha de entender el aprendizaje y el desarrollo del niño en el contexto de una biografía. Además, «al comprender la importancia de las vidas de estos niños se puede tender de alguna forma hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos», comenta Van Manen (1998: 67). La educación por narrativas tiene tanto una función informativa como «transformadora» en la educación de la mente y en la introducción en una cultura. Como señala Jackson (1998: 33):

> Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden *transformarnos*, alterarnos como individuos.

Carol Witherell describe, bastante bien, una experiencia de enseñar por medio de la narrativa, tomada en serio (como parte fundamental del trabajo docente, y no sólo algo añadido). Como recurso docente sus efectos formativos y de imaginación moral son evidentes.

Crear y compartir historias

«En mis veinte años de docencia he descubierto que puedo crear excelentes oportunidades de diálogo genuino invitando a mis alumnos a leer, oír y escribir relatos de las tradiciones oral y escrita. El diálogo adopta muchas formas: se da entre estudiante y estudiante; entre estudiante y profesor, y entre estudiante y autor. También ocurre dentro de cada participante (ya sea éste estudiante o docente) en forma de diario íntimo y de trabajo para el aula. A lo largo del curso, todas estas formas de diálogo son tomadas como textos seriamente, tan seriamente como los libros que se recomiendan o exigen en el programa. Yo insto a los alumnos a experimentar, en su diario y en los trabajos escolares, con las diversas formas de diálogo: prosa, poesía, cartas, ensayos formales. Les sugiero también que elijan el modo de escritura que más se adapte a sus fines. Los estudiantes comparten fragmentos de lo que escriben; a veces con un solo compañero, a veces con un grupo o con toda la clase. Además, les sugiero que pidan a la audiencia comentar ciertos elementos o determinadas características de sus escritos o ideas. Esta manera de compartir los textos creados por los estudiantes sirve para situar a los escritores en alguna comunidad o historia narrativa, de modo que podamos recibirnos y respondernos mutuamente, en nuestra lucha por crear un mundo posible, un futuro compartido que sea más amplio y sustentable que el que habitamos hoy. En el proceso de crear y compartir estas historias y reflexiones, nos formulamos necesariamente preguntas.

Todas las personas que participan en la clase, tanto estudiantes como instructores, escriben todos los días en un diario de reflexión. Escribimos en respuesta a las lecturas, las discusiones en clase, los escritos de otros participantes y nuestras entradas anteriores en el diario. Reservamos tiempo en todas las clases para leer un párrafo de nuestro diario y lo hacemos a dos personas o en grupos de respuesta, respondiendo a cada lector oralmente o por escrito» (Witherell, 1998: 76-77 y 80).

Comentando con un maestro granadino el interés que teníamos por la autobiografía y la narrativa, nos sorprendió contándonos como su práctica docente cotidiana se basaba en el diario autobiográfico o «libro de vida», que cotidianamente realizan los alumnos. En una mezcla de la herencia de Freinet, con el valor de la escritura y de la experiencia vivida en la escuela, Emilio emplea de modo sistemático el diario autobiográfico, como clave de su actividad docente. Cada día los alumnos van escribiendo su propia biografía y diario: lo que les ha ocurrido, aspiraciones o deseos, lo que sienten o piensan. Además,

partiendo de historias o cuentos, las escriben, copian o narran su propio relato. Todo ello se aprovecha, al tiempo, para enseñar a escribir correctamente. Para darle valor y consistencia a la autobiografía se emplea un grueso cuaderno de actas, en lugar de libreta normal, lo que permite se conserve y se valore.

En otros casos, el alumno puede contar su propia vida, interesándose por recuerdos significativos, preguntar a otros adultos apreciables en su vida sobre episodios que desconoce, que le son muy interesantes, le divierten, etc. Con ello se cubre una primera etapa, que puede completar con otra indagación en documentos oficiales (libro de familia, partida de nacimiento, cartilla de escolaridad, etc.) y otras fuentes de información (objetos que guarda, juguetes antiguos, fotos, trajes...). Con todo ello puede retomar su vida y contarla en un relato autobiográfico. Cuando tiene este primer nivel, puede encontrarse en situación de poder indagar sobre la vida de sus padres y familiares más cercanos; y así construir la historia familiar próxima, su modo de vida tradicional, sus costumbres y ocupaciones, tradiciones, relatos de veladas, etc.

Capítulo 2

RELEVANCIA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN

> La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.
>
> Connelly y Clandinin (1995: 11).

La relevancia actual de la investigación biográfica y narrativa en educación se asienta dentro del giro, producido en los setenta en las ciencias sociales, de la instancia tradicional positivista a una *perspectiva interpretativa*, donde el significado de los agentes se convierte en el foco central de la investigación. La ausencia de las voces mismas del profesorado (y de sus sentimientos o emociones) en la investigación sobre la enseñanza, cuando no su subordinación o manipulación a los propósitos de la investigación, ha motivado –contraculturalmente– que ellos mismos sitúen en sus propios términos las cuestiones, cómo entienden e interpretan su práctica, aquello que sienten, cómo definen y comprenden sus propias vidas. Rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de oponerse al profesorado «anónimo», sin nombre e impersonal.

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: 27)– son las vicisitudes

de las intenciones humanas». Y es que, señala Elbaz (1990: 31), «el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros adquiere sentido».

Por su propio origen la investigación narrativa en educación es *interdisciplinar*. Es un lugar de encuentro donde confluyen e intersecionan diversas ciencias humanas y sociales: la teoría lingüística y literaria, antropología social y etnografía, sociología, historia oral, retórica, psicología narrativa y filosofía hermenéutica. Todas ellas coinciden en cuanto se interesan en los modos como los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje. En su momento, Shulman (1988) advirtió que la educación –más que una disciplina– es un campo de estudio. Por eso mismo, como ha sucedido en tantas otras ocasiones, la especificidad de la investigación en educación se delimita y reafirma, por un lado, en razón de un conjunto de matrices disciplinares que son anteriores y constituyen una «primera identidad»; y, por otro, de un campo de prácticas sociales educativas, con relación al cual se desarrollan las actividades investigadoras pertinentes (Figura 7). Es a través de un proceso de transferencia, al tiempo que de transgresión, de las disciplinas de origen, como podrá emerger una «segunda identidad» (nuevas temáticas y objetos de estudio), como «especificidad transversal» en la investigación educativa. Así, nuevos temas/preocupaciones surgen en determinadas coyunturas histórico-sociales, que configuran problemáticas específicas, y que requieren –a su vez– metodologías acordes.

Al fin y al cabo, ha sido esta especificidad «transversal», dice acertadamente Antonio Nóvoa (1991), la que ha configurado el ámbito educativo como investigación científica. Como decía Roland Barthes, lo interdisciplinar no consiste en confrontar disciplinas ya establecidas, tomar un tema y citar a su abordaje dos o tres ciencias. Es –más bien– crear un objeto nuevo, a partir del cruce de varios campos disciplinares («la interdisciplinariedad consiste en la creación de un nuevo objeto que llegue a ser ninguno», afirmaba Barthes). Creemos que de este modo se ha constituido la investigación narrativa en educación: se configura un nuevo campo de investigación, al quedar reorganizado a partir de fundamentos filosóficos y epistemológicos propios; y transferir enfoques metodológicos de diversas ciencias sociales, que –al tiempo– pueda generar procesos prácticos de acción.

La investigación de «narrativas de vida» comprende la autobiografía, biografía, historia oral, historias de vida, diarios y cualquier

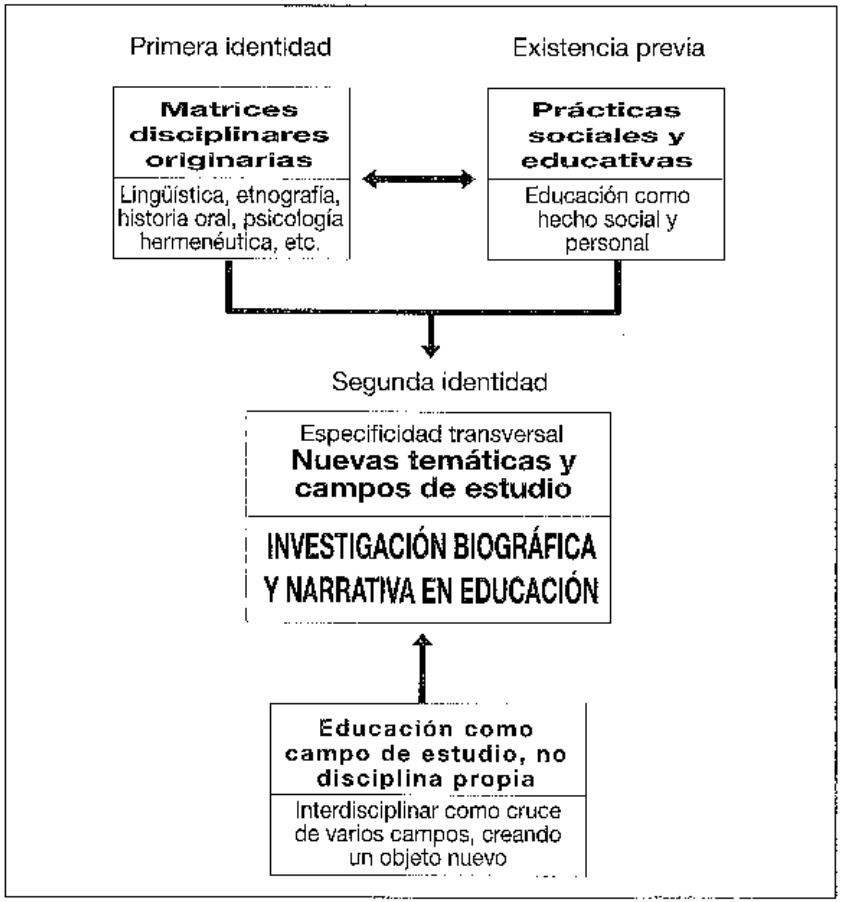

Figura 7: Especificidad de la investigación biográfico-narrativa.

otra forma de reflexión oral o escrita que empleen la experiencia personal. Aquí hablamos de «investigación biográfica-narrativa» (lo que los alemanes llaman *pädagogische biographieforschung*, los franceses *l'approche biographique*, los anglosajones *biographical research* o *narrative inquiry*), y no de «método biográfico-narrativo», porque –como apuntábamos anteriormente– entendemos que actualmente, más que una estrategia metodológica (como, por ejemplo, la entrevista biográfica), ha llegado a ser un enfoque propio o perspectiva específica. Por otra parte, su relevancia, como aparece reflejado en el libro, es evidente, tanto en el

currículum, en la vida del profesorado, como en cualquier propuesta asentada de cambio.

La tardía entrada en España de la investigación cualitativa en educación, a comienzos de los ochenta, con sucesivas «olas» de corrientes (ecológica, crítica, artística, investigación-acción, pensamiento del profesor, etnografía, etc.), paradójicamente a lo que ha sucedido en Europa (Kelchtermans, Vandengergue y Schratz, 1994), en Portugal (Nóvoa y Finger, 1988) o en la propia Iberoamérica, hasta ahora ha dejado al margen la investigación narrativa, especialmente en su orientación biográfica. Más preocupados por las realidades «fuertes» de la enseñanza, salidos de la retórica oficialista de la vocación personal y el personalismo cristiano, parecía lógico olvidar la dimensión personal del oficio de enseñar.

No ha sucedido así en otras ciencias sociales: (a) *Lingüística y teoría literaria*, que de manos del estructuralismo primero, de la semiótica/pragmática después, y –finalmente– del análisis del discurso y narratología, ha hecho contribuciones relevantes en este ámbito. (b) En *Historia*, aunque la «historia oral» se introduce tardíamente, cuenta ya con una cierta tradición y recopilaciones u obras relevantes (Marinas y Santamarina, 1993; Thompson, 1988). (c) *Sociología y etnografía*: la metodología biográfica fue empleada, en primer lugar, por los sociólogos españoles, pues no en vano su origen es sociológico («Escuela de Chicago»), contando con numerosos trabajos de campo y teóricos (Pujadas, 1992, De Miguel, 1996). Finalmente, (d) en *Filosofía* ha tenido un amplio tratamiento, con estudios monográficos, la narratividad en Paul Ricoeur, 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 (Bolívar, 1999).

La apuesta por la investigación biográfico-narrativa, como ha planteado Carter (1993), tiene un carácter ambivalente. Por una parte, (a) podemos saludarla como un modo de «dar la voz» a los profesores y profesoras sobre sus preocupaciones y 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 a darla a conocer más ampliamente.

La salida de este segundo dilema –como plantearemos posteriormente– solo 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 vídeos que reflejen la realidad tal como es; son construcciones, que no escapan de los problemas de veracidad o fiabilidad que tienen los propios informes de investigación. Y, además, seguirá siendo legítimo buscar inferencias causales. Otro asunto es cómo se haga para que la investigación sea narrativa.

¿Por qué interesarnos por las vidas y voces de los profesores y profesoras?

> El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.
>
> Van Manen (1994: 159)

Interesarnos por el estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre su vida, posibilita –entre otros– acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra, es en sí mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional. En tercer lugar, comprender –en sus propios términos o voces– como ellos mismos viven su trabajo, y tomar esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional. Esto hace que la narrativa puede ser un *medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa*, cambiando profundamente lo que ha sido la investigación educativa tradicional (Cassey, 1995-96), de la que había estado proscrita cuando no negada.

Después de las sucesivas olas y movimientos en las últimas décadas para hacer más efectiva la educación, la formación del profesorado o la puesta en práctica de las reformas, hemos vuelto a reivindicar la *cara afectiva* de la enseñanza. Al fin y al cabo, como en los años treinta ya señaló Waller, «la cosa más importante que sucede en las escuelas es resultado de la interacción de personalidades». La enseñanza es un oficio que implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo, en suma, el yo y vida del profesorado está íntimamente unido a su trabajo.

Además, esta dimensión biográfica, como afirmaba Jennifer Nias (1996: 305), una de las primeras investigadoras narrativas, tiene otros significados actualmente: «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». Bajo el *dictum* feminista («lo personal es político») y la coyuntura postmoderna de reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, lejos de un posible neorromanticismo o una «política expresivista» o «narcisista», es hoy uno de los posibles modos de incidir políticamente. Se partió de la creencia de que la práctica pueda ser cambiada por la teoría, ignorando esas complejas redes que han configurado las historias de vida personales y profesionales.

Jennifer Nias (1989) realizó un estudio ejemplar sobre cómo los profesores y profesoras de Primaria hablaban acerca de su trabajo, dándoles una voz propia, situando el yo (*self*), la identidad profesional y su realización en el centro de la tarea de enseñar. Ella misma ha narrado (Nias, 1995) el proceso de trabajo con el profesorado. La investigación biográfica parte de que el profesor es una persona y, por tanto, su «autoimagen es tan importante como su práctica en el caso de profesiones donde la persona no puede ser fácilmente separada de su ejercicio profesional» (Nias, 1989: 203). De ahí el *persistente autorreferencialismo* que los profesores y profesoras hacen cuando hablamos con ellos. La dimensión personal es un factor crucial en los modos como construyen y desarrollan su trabajo.

Clandinin y Connelly (2000), desde la Universidad de Alberta y el Instituto de Estudios en Educación de Ontario, han contribuido decisivamente a introducir la metodología narrativa en educación (particularmente en currículum y formación del profesorado). Resaltan del siguiente modo el papel educativo que puede tener contar historias vividas en la enseñanza:

> Nosotros vemos vivir una vida docente como un proceso en construcción. Las vidas de la gente están compuestas a lo largo del tiempo: las historias son vividas y contadas, recontadas y re-vividas. Para nosotros, la educación está entretejida con la vida y con la posibilidad de recontar nuestras historias de vida. Tal como pensamos sobre nuestra propia vida y las vidas de los profesores y alumnos con que nos comprometemos, condiciona la posibilidad de desarrollo y cambio. Conforme aprendemos a contar, a oír y a responder a las historias de los profesores y alumnos, imaginamos consecuencias educativas significativas para los alumnos y profesores en las escuelas
>
> (CLANDININ y CONNELLY, 1997: 203).

Estos «relatos de experiencia» tienen, a la vez, un lado personal (reflejo de la historia particular) y social (consecuencia del contexto social y profesional en que han vivido). Como «conocimiento práctico personal» se manifiesta en «un particular modo de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro, al ponerlas en relación con las exigencias de la situación presente» (Connelly y Clandinin, 1988: 25). Las narrativas permiten, por un lado, entender cómo los profesores vivencian sus realidades de enseñanza, y además los proyectos de desarrollo o cambio en el futuro. Las historias que los profesores cuentan de la enseñanza tienen una diferencia específica: las que suceden en el aula son a menudo «secretas», mientras las que pasan fuera del aula pueden ser más compartidas.

Además, en la medida en que no creemos en desarrollos curriculares impuestos de arriba-abajo, donde el profesor es un ejecutor/gestor de dichas prescripciones curriculares, la investigación narrativa nos permite conocer, desde dentro («emic»), lo que los profesores piensan, sienten o hacen (el significado subjetivo que otorgan a su trabajo), como base para cualquier posible cambio. Ignorar la dimensión emotiva del cambio educativo –dice Hargreaves– es querer introducirlo por la puerta falsa. Actualmente, más sensibles a lo individual, nos hemos dado cuenta del papel central –y no algo periférico– que las dimensiones personales y biográficas tienen en los procesos de reformas.

El presente interés por la narrativa viene a ser expresión, entonces, de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, en los que la teoría descubierta era la base para la intervención docente; y donde las voces de los profesores eran silenciadas. Como derivación natural de la crisis de la racionalidad técnica, la narración biográfica posibilita captar la riqueza e indeterminación de las experiencias, vincular el conocimiento que surge de la propia acción. Permite comprender aquello que el razonamiento lógico-formal deja marginado: otorgar voz a la experiencia del actor social con las intenciones y procesos sociales que vive. En el intento de construir nuevas metodologías de investigación y prácticas de formación, sensibles al profesor/a como persona, en lugar de ejecutores más eficientes de programas externos, han ido emergiendo varios motivos o razones en los últimos años, entre los que vamos a apuntar los siguientes:

Giro hermenéutico-narrativo en ciencias sociales

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y del intento de dar una explicación «científica» de las acciones humanas, ha provocado entender los fenómenos sociales (y la enseñanza) como «texto», cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de la misma dan los agentes. En lugar de dar una explicación de la enseñanza descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los agentes debe ser el foco central. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. Una *hermenéutica narrativa*, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas.

El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente, sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y –más ampliamente– en el horizonte de su vida. El propio Van Manen (1994: 159) ha señalado: «El significado de la explosión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía». Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la enseñanza, donde la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados; la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.

Se puede señalar, como ejemplo, este cambio de orientación en algunas ciencias sociales. En el campo de la *historia*, tras el predominio de lo cuantificable, de la explicación determinista o –incluso– de la historia estructural-funcional, se reivindica actualmente la vuelta al relato («story») y a la historia narrada, recuperando la recreación narrada, además de metodologías específicas como la historia oral. Así Paul Veyne (1984: 67) señala: «la historia sigue siendo fundamentalmente un relato y lo que denominamos explicación no es más que la forma en que se organiza el relato en una trama comprensible». En el campo de la *sociología*, aparte del origen de la Escuela de Chicago en los años veinte, en 1970 Alvin Gouldner, al diagnosticar la crisis de la sociología occidental en su conocido libro (*The coming crisis in western sociology*), atribuye dicho fracaso a la pretensión de los sociólogos positivistas de querer entender a los otros, exceptuándose ellos mismos. Como salida propone una «sociología de la sociología» o «sociología reflexiva», donde, junto a la visión de los otros, el sociólogo reflexione sobre sí mismo, o al menos, no excluya su propio yo.

Por su parte, una orientación importante de la *antropología/etnografía* ha adoptado más decididamente que otras ciencias sociales el enfoque narrativo (la cultura-como-texto), entendiendo su tarea como «una ciencia interpretativa en busca de significaciones», en palabras de Geertz. La etnografía toma un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta manera, narradores de cuentos (en el mejor sentido de la palabra), en una tarea semejante al crítico literario. La importante contribución de Clifford Geertz (1988: 24) concibe que «hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de «interpretar un texto») un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada».

Geertz da a la etnografía (y, por reducción, a la antropología) un estatuto narrativo, entendiendo la cultura de una sociedad como «un 'ensamble' de textos, ellos mismos 'ensamble', que el antropólogo trata de leer sobre los hombros de aquellos a quienes éstos pertenecen propiamente». De este modo, la perspectiva hermenéutica del estudio de la cultura, lejos de una idea de ciencia empírica o experimental, se dirige a un conocimiento situacional, siendo la descripción etnográfica una especie de género narrativo.

Epistemológico-políticas

Revalorizar el papel de los profesores como investigadores, agentes de desarrollo curricular, reconocer su estatus central en la enseñanza, es –como dice Elbaz (1991: 10)– una opción política tanto como epistemológica: reconocer el derecho a hablar y a estar representado. Es cierto que, desde antiguo, se ha acudido a las voces de los profesores y profesoras pero, aunque obtenidas de primera mano, la investigación educativa las ha tratado como material de «segundo orden»: datos en bruto, que tenían que ser manipuladas para adquirir un nivel científico de primer orden. Las voces mismas de los docentes debían ser «transformadas», con determinados procedimientos analíticos, hasta hacerlas desaparecer, o –en cualquier caso– relegadas a una función ilustrativa. Frente a estos usos, Goodson (1992: 112) reclamaba «reconceptualizar la investigación de modo que garantice que la *voz del profesor* se escuche conjuntamente clara y articulada».

De hecho, desde sus orígenes en la antropología social e historia oral, la narrativa se ha empleado para investigar *personas marginadas* por razón del género, clase o raza. La metodología en sí misma permite «dar la voz» a quienes la tenían negada, a los oprimidos, o hacer historia desde la base. Además, su empleo resulta necesario en aquellos grupos que no tienen historia escrita o documental. Dar, comprender y articular las voces de los profesores, como grupo que tradicionalmente ha sido marginado de la investigación educativa, cuando no expropiada la voz, implica –entonces– una opción política: «en un sentido político la noción de voz del profesor reclama el derecho a hablar y estar representado», señalan Butt *et al.* (1992). Pero es también una opción *epistemológica*: la objetividad del investigador externo se traslada a cómo los actores se insertan y viven la práctica social.

El énfasis actual en lo personal y lo local en la investigación educativa conlleva una equiparación en los roles y responsabilidades de investigación. En un contexto de crisis de identidad (Gergen, 1992), relatar el «yo» puede contribuir a dar un nuevo sentido a las condiciones de trabajo y a la reconstrucción de la identidad profesional. No obstante, sería ilusorio –como ha advertido Goodson, contra algunos planteamientos de Connelly y Clandinin– que por el hecho de dar la voz y de que los profesores aprendan a contar y comprender su propia historia, tomen un papel central en el currículum. Santificar la narrativa de los profesores, dice Kathy Carter (1993), puede querer sustituir un paradigma dominante por otro, sin alterar la dominación misma.

Sustantivas: conocimiento del profesor

Además de considerar la narratividad como un modo propio de conocimiento y construcción de la realidad, las investigaciones sobre conocimiento del profesor han ido poniendo de manifiesto que éste se presenta organizado en estructuras narrativas. De hecho, basta estar en una sala de profesores en el recreo, para percibirse que los maestros y maestras son inveterados contadores de historias. Así, el profesorado suele contar sus experiencias de enseñanza mediante un relato que presenta un conjunto estructurado de conocimiento (práctico, personal o tácito). Por eso el enfoque narrativo nos provee de un poderoso vehículo para entender la enseñanza («narrativa-en-acción», dicen Connelly y Clandinin), que sucede siempre en un tiempo y un contexto específico, expresable sólo por una biografía o historia en una situación particular. El «territorio» del conocimiento profesional, dicen Clandinin y Connelly (1995), está construido narrativamente a modo de historia personal que incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas, que ocurren en dos contextos preferentes: el aula y el centro.

A su vez, esta narrativización de la experiencia es el modo como el profesor/a integra su teoría y práctica de la enseñanza. Contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que desea hacer/ser.

Este tema toca de lleno cuál es el conocimiento que necesitamos para la enseñanza. Comprender la enseñanza no es una verdad objetiva, en forma de leyes empíricas que pudieran mostrar la conexión entre conducta del profesor y resultados de aprendizaje de los alumnos, «sino la comprensión, en forma de modelos provisionales, que recojan cómo las cosas funcionan» (Doyle, 1997). La tarea es ayudar a los profesores a mejorar lo que hacen, no prescribir lo que tengan que hacer, contribuyendo a comprender, analizar e interpretar sucesos particulares. Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la enseñanza, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.

Jennifer Nias (1989: 13), en su estudio sobre las vivencias del profesorado de Primaria de sí mismos y de su trabajo, desarrolla la tesis de

que «la persona y su identidad es un elemento crucial en el modo como los profesores mismos construyen la naturaleza de su trabajo», donde ésta es expresada biográfico-narrativamente. Sólo se pueden captar y comprender de modo completo las realidades vividas de la enseñanza dándoles la voz, para que puedan aflorar –en sus propios términos– sus pensamientos y sentimientos. La enseñanza es, primariamente, una actividad individual (única e interpersonal), donde la identidad personal condiciona los modos como ven y hacen su trabajo.

Centralidad de las historias de vida

Basta hablar con algún docente sobre determinados aspectos de la enseñanza para observar cómo constantemente aparecen aspectos de su vida, relevantes para ellos mismos. Los sucesos de la enseñanza (exitosos o no) son enmarcados habitualmente por los profesores y profesoras en el contexto de sus respectivas historias de vida. Las experiencias vividas, personales y docentes, constituyen parte de lo que los profesores son, y –como tales– condicionan la propia práctica docente. En la inveterada cuestión de relacionar la teoría educativa y la práctica docente, desde una propuesta colaborativa, investigar el trabajo de los profesores y su desarrollo dentro del contexto de la vida de los profesores, señala Goodson (1996), es uno de los mejores focos.

La tradición racionalista occidental ha relegado el lado afectivo y emotivo en función de lo racional (competencias, eficiencia, técnicas). La propia profesionalidad docente ha buscado asentarse más en el lado racional que en el emocional (cualidad despreciada como algo vocacional, femenino), en cualquier caso ausente en la formación del profesorado. Sin embargo, en este final de la modernidad, hay suficientes signos de que la situación está cambiando. Una amplia literatura está reivindicando, como ya hemos apuntado, como corazón de la enseñanza, su dimensión emocional (lo que primariamente «mueve» cada día a actuar), en un oficio donde lo profesional no puede ser disociado de lo personal.

De hecho la buena enseñanza suele estar asociada, no sólo a conocer el contenido o a ser más eficiente, sino a emociones positivas en la clase. Como afirma Hargreaves (1998: 835): «Los buenos profesores son seres emocionales o pasionales que conectan con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases con placer, creatividad, cambio o alegría». Cifrándose en esta cara emocional de las relaciones del profesorado con

los alumnos, Hargreaves sitúa cuatro principios: La enseñanza es una práctica emocional, la enseñanza y el aprendizaje implican comprensión emotiva, la enseñanza es una forma de trabajo emocional, y las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos.

La dimensión personal en las reformas escolares

Las reformas se han centrado más en gestionar y disminuir la resistencia al cambio, que en reconocer los impactos que tienen en las propias historias de vida de los participantes. Esto conlleva no sólo tener en cuenta el conocimiento, valores y asunciones propias de la gente implicada, sino –más aún– sus esperanzas, intenciones y deseos sobre el futuro. El profesorado tiene su propia historia de vida, y las reformas escolares deben diseñar nuevos escenarios profesionales, que hagan más atractivo el oficio de enseñar. Desde este punto de vista, «las reformas escolares llegan a ser una cuestión de posibilitar a los participantes en la escuela reimaginar sus vidas profesionales» (Clandinin y Connelly, 1998: 162).

En unos momentos en que las reformas están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, comprender el lado emocional del trabajo de los profesores no es algo idealista, sino una de las formas de incidir políticamente. Los modos racionales o técnicos de llevar a cabo las reformas han entendido a los profesores (de un modo masculino) como seres racionales que las deben llevar a cabo. Los cambios educativos y reformas afectan no solo 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.

Las emociones y afectos no contaminan el conocimiento de la enseñanza, sino algo esencial en su comprensión. Como ha señalado Hargreaves (Hargreaves y Evans, 1997: 108), la teoría y la práctica del cambio educativo necesita penetrar en lo que es el corazón de la enseñanza, en aquello que mueve a los profesores a hacerlo mejor:

> Buena enseñanza no es solo asunto de ser eficiente, desarrollar competencias, maestría en las técnicas y poseer el cuerpo correcto de conocimientos. *La buena enseñanza suele implicar un trabajo afectivo*, que infunde placer, pasión, creatividad, cambio y deleite.

Esto conduce a concebir las reformas de un modo más «blando», menos impositivas sobre las vidas de los niños, padres y madres, y profesores; para poder ser entendidas con menor urgencia y con mayor necesidad de oír, negociar. Ahora nos preguntamos en qué medida incrementan la ilusión por el trabajo, o –por el contrario– los profesores se sienten abrumados y desengañados, o su identidad profesional se ve cuestionada, etc. Desdeñar este ángulo individual contribuye a hacer más vulnerables a los profesores y centros escolares. Una comprensión biográfico-narrativa, precisamente, lleva a entender de un modo más personal los cambios curriculares.

En la literatura del cambio educativo el profesorado suele ocupar un lugar central. Pero la mayoría de lo que se ha escrito es su resistencia a hacer una implementación exitosa, de acuerdo con los diseñadores, por lo que todo el asunto era «cómo cambiarlos», lo que es –en términos fuertes– cómo manipularlos al servicio de fines externos. Además de las complejas redes que han conformado la historia de vida profesional e institucional, la propia práctica escolar es un espacio vital, un lugar con una historia, que ha configurado su cultura escolar. Por eso mismo, los reformadores han ignorado las contextos en los que los profesores viven y trabajan, no solo como cosas que están ahí, sino como espacios habitados con sus propias historias de vida.

(Auto)biografía y desarrollo profesional

Los métodos biográficos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia *trayectoria profesional*, coproducida por los destinatarios; en lugar de estar preconfeccionada de antemano desde la óptica de los agentes o instituciones externas de formación. Cualquier propuesta de formación del profesorado debía –como hemos expuesto en otro libro (Bolívar *et al.*, 1999)– empezar por recuperar, biográfico-narrativamente, el sujeto a formar, desde sus experiencias y recuerdos de su pasado en el presente. El proceso formativo adquiere así los contornos de un proceso de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica del pasado y de los activos profesionales adquiridos. Se trata ahora de reorientar los procesos formativos según criterios de pertinencia con las trayectorias profesionales, que entiende la formación como movilización de experiencia, generando nuevos saberes.

De hecho, además, el análisis reflexivo de la propia vida profesional (Domingo y Fernández, 1999) ya suele tener de por sí unos efectos «emancipadores»: repensar el lugar que se ocupa en la profesión y en la organización social de la enseñanza. La biografía no solo describe la trayectoria de vida, «puede también ayudar para seleccionar y guiar la búsqueda de oportunidades particulares de desarrollo profesional» (Raymond, Butt y Towsend, 1992: 152). En ese sentido las narrativas propias, cuando no se quedan solo en un recuento enunciativo de experiencias pasadas, pueden tener una función *performativa*: contribuir a situarse en la profesión y reforzar la propia identidad profesional. Como señala Huberman (1998: 189): «explorar la propia vida como docente puede abrir –y con frecuencia abre– vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula; y a partir de allí, para moldear la propia carrera».

Explicitar el conocimiento que los profesores tienen de su práctica educativa tiene un enorme poder para informar la práctica y, al compartirlo con otros, para transformarla. Recoger dicho conocimiento requiere dar la voz a los profesores para que, desde su propia perspectiva, puedan dar cuenta de cómo entienden sus realidades. El proceso de contar e interpretar la propia historia ayuda a darse cuenta de que hay partes en la vida que no tienen un significado claro, que existen –como dice Denzin (1989: 47)– solo en trazos, espacios y diferencia. A este respecto, Clandinin y Connelly (1995: 155-6) señalan:

> Los que cuentan relatos están influenciados por contar sus propias historias. Activa construcción y contar el relato autobiográfico es educativo: se aprende mediante el acto de contar. (...) Al contarlo en grupo se convierte en educativo porque, más allá de escribir sobre sí, tiene una audiencia que escucha y responde, lo que hace posible conjuntamente una respuesta imaginada y una respuesta actual. Estas posibilidades, imaginar una respuesta y la respuesta, son importantes para el narrador. Las posibilidades educativas son grandes porque el significado del relato es reformulado y, al tiempo, el significado del mundo al que el relato se refiere.

Feminismo y narratividad

El feminismo ha reivindicado un *modo propio de conocer* de las mujeres, distinto del razonamiento lógico-formal androcéntrico (propio de un «yo epistémico»), lo que conduce a considerar la narrativa como una forma específica del discurso femenino. Incluir la *voz* y asumir la condición de autora en el discurso de investigación (expresada en primera persona del singular), se corresponde con un yo «dialógico», que siente y ama; frente al modo dominante de discurso sobre la enseñanza (informe racionalista o pretendidamente neutro, propio de un extraterrestre asexuado, es decir, angélico). Esta perspectiva se centra, en clave hermenéutica, en cómo este yo concreto y singular construye una narrativa coherente de su vida, acciones y elecciones. La oralidad tuvo desde sus primeros usos (por ejemplo, en historia oral) un vocación militante de dar la voz a las «vidas silenciadas» (McLaughlin y Tierney, 1993), entre las que estarían las mujeres.

Unido al paraguas postmodernista, el surgimiento de un pensamiento feminista en la *teoría curricular* (Gilligan, 1985; Noddings, 1992) está aportando formas nuevas de comprender el currículum y la educación, y reivindicando una epistemología específica. En oposición a la teoría tradicional del conocimiento (cartesiano-kantiano), la *epistemología feminista* formula la defensa de una metodología distintiva, siendo el modo de pensar narrativo una de sus bases. El rechazo de las relaciones jerárquicas en la investigación y la experiencia personal frente al método científico, conduce a reivindicar la experiencia personal directa, modo intuitivo de conocer, cualidades frente a cantidad, etc.; que motivan un modo propio de expresión y pensamiento, como la narratividad y la biografía.

En tercer lugar, *la teoría del desarrollo moral* (Gilligan, 1985) ha hecho propuestas que reivindican –desde el lado feminista– una ética del cuidado o solicitud por el otro (*ethics of care*), como sensibilidad más propia de las mujeres, que viene a corregir el formalismo (universalidad y obligatoriedad de las normas) e imparcialidad de los principios de justicia, dominante en la teoría ética. El afecto, simpatía, compasión por el otro no funcionan como reglas fijas, sino contextualmente determinadas según la situación, que puede admitir excepciones a la regla fija. Precisamente, desde esta perspectiva/voz, en conexión con planteamientos comunitaristas en ética e interpretativos en la investigación social, se ha reclamado un modo narrativo de contar historias de vida, como forma específica de reflexión/educación moral, en lugar del razonamiento cada vez más abstracto según estadios de Kohlberg. Desde esta *voz diferente* del cuidado o preocupación por los otros, «el problema moral –dice Gilligan (pág. 42)– surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos, y su resolución requiere un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto».

La subjetividad en el postmodernismo: re-presentación, fragmentación y gobernabilidad

Más allá de estas razones, como ha diagnosticado lúcidamente Anthony Giddens (1995), frente a la «política emancipatoria» de la modernidad (liberación de condiciones sociales de explotación, de modo conjunto por clase o grupo social); en nuestra «modernidad tardía» se ha postulado la pertinencia de una *política de la vida* que prima la *autorrealización* de los individuos concretos. En este contexto se inscriben, como acabamos de resaltar, el incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los profesores. También esta condición postmoderna hace que las historias y narrativas de los profesores, como muestra la proliferación de narrativas biográficas en los medios de comunicación social, hayan llegado a ser un nuevo género creíble.

Los enfoques narrativos, en efecto, se han presentado unidos a perspectivas *postmodernistas,* compartiendo la crisis de patrones modernos de justificación y racionalidad, por lo que –al primar lo local y el contexto– los alejan de los modos establecidos de conocer. Y es que el saber postmoderno, frente a los metadiscursos legitimantes de la razón moderna, aboga por una pluralidad de discursos, de comportamientos o de verdades. La objetividad, emancipación o personalidad dan paso a una incertidumbre, pensamiento fragmentario o algo derivado del discurso.

Este auge de las narrativas en nuestra modernidad tardía se presenta como ambivalente. Por un lado, promover que los individuos exploren los significados profundos presentes en sus historias y relatos de vida puede contribuir a ir creando una nueva «política de la identidad». Por otro, desde perspectivas foucaultianas, se resalta que –en una nueva pedagogía pastoral– puede ejercer el papel de nuevos procedimientos de gobernabilidad por la individualización. A su vez, mediando ambos, desde la modernidad crítica, se pone de manifiesto que este neorromanticismo en forma de política «expresivista», al ignorar las fuerzas políticas y sociales que condicionan la individualidad, sirve de coartada para mantener el *statu quo.* Por último, desde el ángulo feminista («lo personal es inherentemente político»), reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar es uno de los posibles modos de incidir políticamente.

En nuestra actual coyuntura postmoderna, donde el mundo ha llegado a ser caótico y desordenado, solo queda el refugio en el propio yo,

como último cobijo de la verdad y de la autenticidad. La caída de certezas morales y científicas, ha conducido a que la «única realidad inteligible es la del lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto», comenta Hargreaves (1996: 105). De ahí el auge de la narratividad en la configuración de la posible identidad de los docentes, pues –al hablarnos de su práctica– los profesores pueden emerger como sujetos con conocimiento y experiencia. Dicha experiencia, en su representación, se vuelve textual para su autor. Como dice Denzin (1995: 323):

> Si el texto llega a ser la agencia que recoge y re-presenta las voces de otro, entonces el otro llega a ser persona que habla por él. Él no habla, el texto habla por él. Es el medio que interpreta sus palabras, pensamiento, intenciones, y significados.(...) El otro llega a ser una extensión de la voz del autor. La autoridad de su voz «original» es ahora subsumida dentro de un texto más extenso y su doble agente (autor e intérprete).

Re-presentar a los profesores/as

Una epistemología realista ha entendido, desde la modernidad cartesiana, la representación como la producción por la subjetividad de una objetividad de lo que está fuera. Rorty (1983) criticó en su momento, como metáfora dominante en el pensamiento occidental, concebir la razón o mente como un espejo que re-presenta el mundo, desde un ojo divino que justifica lo que es verdadero. En su lugar apoya que no hay más patrones de justificación y racionalidad que los dependientes del contexto y contingencia histórica. La antropología postmoderna (Clifford y Marcus, 1991; Geertz, 1989) se ha hecho cargo de esta «crisis de representación», referida a la duda de que el lenguaje pueda proporcionarnos una visión exacta de la realidad o del otro, para acercarla a la capacidad literaria de convencernos de la evidencia de lo contado, más que la abundancia de datos. Esta antropología ha cuestionado gravemente el lugar del investigador para «hablar por» el informante o nativo, manipulando su discurso (seleccionando unas voces y reprimiendo otras) e inscribiéndolo en los contextos que mejor le convienen.

Si los relatos autobiográficos no pueden ser vistos como un reflejo de la realidad, deben considerarse como representaciones hechas posibles por medio de los mecanismos discursivos del lenguaje, que los

configuran como un relato. Goodson (1996) se pregunta: ¿cómo representar a los profesores en medio de esta crisis representacional? Por un lado, el giro narrativo puede motivar que los profesores se presenten por ellos mismos, en lugar de subordinar sus voces a los propósitos académicos de rigor científico, sirviendo de catalizador para comprender la riqueza e indeterminación de sus vidas y trabajo. Por su parte, Elbaz (1991) ha realizado un sugerente análisis de las prácticas discursivas habituales en la investigación, discutiendo qué términos se utilizan para generar un discurso sobre el conocimiento del profesor, qué lugares ocupan los actores y temas en este discurso, y cómo está organizado. Podemos, así, desconstruir este discurso de los investigadores.

El asunto entonces se torna en ¿cómo re-escribir las escritos (voces) biográficos del profesorado? La crisis de la representación motiva que ya, si no se puede pretender que las palabras representen un estado objetivo de cosas, solo nos queda el propio discurso. Abandonado el punto objetivista de «la visión del ojo de Dios», resurge el lado contingente y etnocéntrico de nuestra particular experiencia cotidiana, expresada narrativamente. La crítica a las *grandes narrativas* da lugar a limitarse a las micro-narrativas individuales y locales de los sujetos. Las *narrativas locales* sitúan cada hecho en su contexto particular, sin pretender una verdad universal que lo transcienda. Y, finalmente, si estos discursos originarios no deben ser manipulados (re-presentados) por el investigador, solo cabría «evocarlos» en sus propias y múltiples voces.

Para la pedagogía (progresada o no) la tarea fundamental era la descripción fiel (si no positivista, sí hermenéutico-interpretativa) del «otro» (profesorado, alumnado, otros agentes educativos). Para el programa postmoderno, el «otro» es ahora las representaciones que se han hecho en el discurso, y la tarea es deconstruirlas. Discurso sobre discurso cuya función no es «demostrar» algo, sino –más bien– revelar o, mejor, *persuadir* a los posibles lectores. La crisis de re-presentación, al perder el carácter referencial, alcanza así su culmen. Todo lo educativo, tanto la acción didáctica como los textos, se convierten en discursivos, susceptibles de analizarse como tales con estrategias semióticas y estructuralistas.

Fragmentación del yo

En esta coyuntura, la creencia en un yo fijo, singular y permanente queda definitivamente desestabilizada, disuelto en la multitud de relatos y escenarios por los que transita; no quedando lugar más que para

la reflexión del sujeto sobre las trayectorias recorridas, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. Entonces, muchas autobiografías –comenta Gergen (1992)– son deudoras de un género modernista, que presentan un conjunto estable de elementos en el relato de una vida. Para unos, rechazando el viejo orden modernista/liberal, se oponen al uso de la autorrepresentación en el relato. El sujeto –se aduce– ha quedado definitamente fragmentado, indeterminado o en un lugar ambiguo. Para otros, por el contrario, se trata justamente de acentuar los elementos autobiográficos en los escritos, como una estrategia para mostrar la autoría personal de los textos.

Determinados análisis (Giddens, 1995) señalan que, en nuestra actual situación, se está produciendo un cierto «décalage» entre el código biográfico y la estructura institucionalizada del curso de la vida: es el propio individuo quien tiene que buscar permanentemente su propio curso de la vida, pues la institución social no se lo asegura. Por eso, una vez rotos los nexos entre la vida del individuo y el intercambio de generaciones, deja de tener mucho sentido –excepto en profesiones muy estables– hablar de ciclos de vida que recorren todos los individuos.

Por su parte, Kennet Gergen (1992: 25) ha desarrollado la sugestiva tesis de que «el proceso de saturación social está produciendo un cambio profundo en nuestro modo de comprender el yo». De este modo, las nuevas formas de saturación social dan lugar a tantas voces y ecos, que el yo auténtico o identidad personal se esfuma o desmorona, porque un «yo plenamente saturado deja de ser un yo». A su vez, el concepto mismo de esencia personal es puesto en tela de juicio: «en las condiciones vigentes en el postmodernismo, las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente, ya no hay ningún eje que nos sostenga» (pág. 27). Ni el impulso vocacional que se va realizando en la trayectoria de vida, heredado del romanticismo; ni la elección y formación de una carrera profesional, propia del modernismo, tienen ya lugar.

En esta coyuntura el relato se tiene que construir inestablemente en la dialéctica entre una imagen prospectiva del yo, el hoy del momento histórico y el contexto (con el yo deseado y las demandas de la comunidad en que vive), y contando con el ayer de la memoria e historia de vida con los distintos «yo» (oculto, contado, proyectado), como muestra la Figura 8.

Si no hay un eje interno estable que sostenga, el yo se encuentra fragmentado, descentrado, con una identidad plural o múltiple. El yo de la sociedad actual es frágil, quebradizo, fracturado, que torna imposible su unificación en el discurso. Gergen (1992) habla de las «tec-

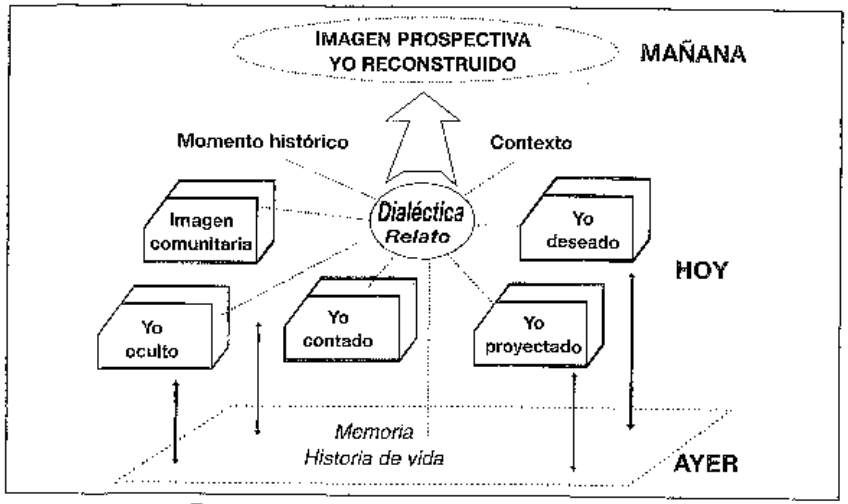

Figura 8: Dialéctica de reconstrucción del yo.

nologías de saturación social», que hacen que se infundan identidades parciales dentro del teatro de posibles historias y relatos múltiples. De ahí el esfuerzo por lograr un espacio para un relato personal o, lo que es lo mismo, una identidad. Esta ya no puede definirse como una esencia en sí, sino como un producto de las relaciones: «a medida que se va erosionando la idea del yo personal, aumenta el apercibimiento de las distintas maneras en que se crea y se recrea la identidad personal en las relaciones (...). El yo ya no se lo define como una esencia en sí, sino como producto de las relaciones» (pág. 191).

¿Nuevo modo de gobernar por individualización?

> El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino de liberarnos *nosotros* del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos.
>
> FOUCAULT (1990)

Michael Foucault, en la última etapa de su obra, ha analizado las diversas tecnologías por las que el individuo se objetiva como sujeto,

entre ellas las múltiples formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo). El incremento moderno de múltiples estrategias de «confesión», ahora secularizadas (como en el psicoanálisis o en los diarios y autobiografías educativas), y las nuevas prácticas de organización escolar, no serían sino nuevas formas de gobierno de los individuos, mediante estas *tecnologías renovadas de individualización.*

El dilema planteado es si el auge de las narrativas biográficas posibilitan saber mejor lo que somos para permitir 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 trasformándolos 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 (1992: 8-9), de si este auge de las narrativas no responda 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.

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.

¿Un movimiento «políticamente naive»?

Desde diferentes frentes se han criticado algunas de estas posiciones postmodernas. En un momento en que, junto al auge de las narrativas y voces del profesorado, su trabajo está sometido a una fuerte reconversión; dar las voces a las profesores, sin entrar en el análisis de las estructuras y sistemas, puede ejercer un papel conservador. Así, Hargreaves (1996) señala que la preocupación por lo personal lleva a un relativo desprecio de lo social y político. La narratividad y el estudio de las vidas de los profesores no puede aislarse, a riesgo de ejercer la función de dejar las cosas como están, de un contexto social y político más amplio que las sobredetermina. De lo contrario podemos

caer en una política ingenua: reflexionar sobre las propias biografías o sobre las imágenes personales de la enseñanza, sin conectarlas con otras historias o sobre las condiciones que las han hecho posibles.

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, solo puede conducir a incapacitar para transformar sus contextos de trabajo. La propuesta de Goodson (1996), que hemos seguido en otro trabajo (Bolívar *et al.*, 1999), 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. Pongamos como ejemplo la entrevista recogida por Bourdieu entre *La miseria del mundo* de una profesora de 48 años:

> *«Un trabajo de mierda»*
>
> – Hace un momento decíamos que muchos docentes quieren irse de ese colegio.
>
> FANNY: Sí, hay muchos; entre ellos, yo. Otros se sienten un poco acorralados y tendrían ganas de irse; pienso en [...], un colega de música; ya hay un malestar que se debe, creo, al cambio de director. Desde el año pasado tenemos uno nuevo que no consiguió unanimidad para nada, para nada, y al que entonces la gente juzga severamente [...]. Hay malestar a causa de eso, y además otro, que es propio de la situación docente. Creo que la gente tiene la impresión –yo, en todo caso, hablo de la mía–, verdaderamente la impresión de haber sido exprimida como un limón y de que no la reconocen. Cuando discuto con mis colegas de francés aparece eso, la sensación de que realmente no somos absolutamente nada, que hacemos un trabajo –con perdón de la expresión–, un trabajo de mierda, ¡y nada más!. Yo lo oí decir. Así que tenemos la impresión de haber peleado por nada; de haber sido estafados. Y cuando uno llega a determinado momento de su carrera... yo estoy en qué grado del escalafón, ni siquiera lo sé, ¿el décimo? Tengo 48 años. Con razón o sin ella, no sé, tenemos la impresión de que todo lo que hicimos no sirvió de nada, de nada. Se llega a un momento en que los jóvenes tienen ganas de hacer otra cosa. Mi colega de música dice que se expresa en los conciertos, tiene la suerte de contar con otra cosa, pero están los que no tienen nada más [...]. Un colega comunista tiene su lucha... y sin embargo no cree mucho en ella, retomó los estudios, bueno, entonces así le encuentra un sentido a su vida» (Bourdieu, 1999: 407).

Si la conciencia es construida, más que autónomamente producida, argumenta Goodson (1996), es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla. Esta historia personal de Fanny particulariza lo social, pero es inexcusable ver las fuerzas estructurales (valoración de la profesión docente, vivencias en el centro escolar) que están operando en la construcción social de la subjetividad. Los relatos de la acción (siempre singulares, selectivos y específicos) deben desarrollarse dentro de teorías del contexto, que impidan el divorcio entre relatos personales y contextos que los explican (pautas de relación e interacción social). El «life story» con el «life history», el agente y la estructura.

Origen y desarrollo del empleo de la biografía y narrativa

Introducción

Como forma de investigación social, donde la subjetividad es fuente de conocimiento, los relatos (auto)biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación. Los antropólogos en la segunda mitad del XIX y el XX ya hicieron recolección de historias de vida y los primeros informes biográficos. En cualquier caso, vivimos hoy –por algunas de las razones apuntadas– una cierta «revolución narrativa»: basta ver en fuentes bibliométricas cómo se ha ido incrementado geométricamente la bibliografía académica desde fines de los ochenta; aparte de la proliferación de obras autobiográficas de ficción o de carácter populista.

En su origen moderno cabe resaltar la obra de Dilthey, a comienzos de siglo, quien, al pretender dar un estatuto epistemológico propio a las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*), sitúa las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica en este ámbito. Dilthey considera las experiencias personales vividas por cada individuo (*erlebnis*, que Ortega tradujo por «vivencias»), como clave de la comprensión (*verstehen*) hermenéutica de las acciones humanas. En sus ensayos teóricos, Dilthey habla de que «la vida existe en el tiempo como una *conexión de partes con un todo*», una de las claves de la narratividad autobiográfica. Las autobiografías permiten estudiar la historia, como expresión de las formas peculiares en que se ha ordenado la experiencia. Precisamente la rehabilitación de la hermenéutica, con origen en Dilthey, ha motivado la investigación biográfica en educación, especialmente en Alemania y Francia. Nuestro Ortega y Gasset, influido por Dilthey, defendiendo la razón histórica, señalaba –en su ensayo *Historia como sistema*– que «frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia».

Desde la fenomenología, el último Husserl (1991), en los años treinta expuso cómo desde Galileo la ciencia moderna dejó fuera del ámbito científico el «mundo de la vida» (*lebenswelt*), por lo que se «hace abstracción de los sujetos en cuanto personas con una vida personal». En su lugar, reivindicó recuperar en el ámbito de una reflexión científica diferente este «mundo de la vida». Frente a la cientificidad objetiva dominante en la modernidad, reclama una cientificidad con otros criterios, superadora del contraste establecido entre objetividad y subjetividad, basada en las evidencias originarias del mundo de la vida. En esa medida sugería como tarea de la fenomenología transcendental tratar el mundo de la vida de un modo radicalmente distinto a como se hace en las ciencias establecidas.

Escuela de Chicago

La constitución de la metodología biográfica en sociología como disciplina universitaria, se produce en la Universidad de Chicago, en el primer tercio del siglo XX. La llamada *Escuela de Chicago* es considerada unánimemente (Coulon, 1992) el origen, ya mítico, en el uso de las historias de vida y metodología autobiográfica en la investigación. El rápido crecimiento de Chicago como gran urbe, dentro de la crisis económica de EE.UU. en los años treinta, da lugar a registrar unas fuertes tasas de inmigración de europeos, particularmente de campesinos polacos, que no logran integrarse, o abocan al paro, violencia o delito. El fenómeno alcanza la lógica preocupación en los medios de comunicación. Un profesor de la Universidad, Williams Thomas, decide investigarlo sobre el terreno, indagando tanto a los campesinos emigrados a Chicago como en la propia Polonia, a lo que le va a ayudar Florian Znaniecki desde el país de origen.

Estos grupos marginados de la gran ciudad se toman como un laboratorio de investigación, con el empleo de metodologías cualitativas, donde aparece, junto a otras técnicas, el uso de las autobiografías, como medio de conocimiento de la realidad urbana y los problemas de las minorías marginadas. La metodología (auto)biográfica permi-

te al sociólogo describir –reelaborando las trayectorias de vida– la situación o estado de personas inmigrantes que, con el rápido crecimiento de las ciudades, han quedado excluidas en la gran ciudad.

Si bien el estudio etnográfico contaba con su historia en antropología y, más específicamente, en la propia tradición (auto)biográfica polaca (Markiewicz-Lagneau, 1976), la novedad estaría en introducir diverso material (por ejemplo, 754 cartas). Uno de los cinco volúmenes contiene un largo relato de vida de un campesino polaco (desde su nacimiento a la llegada y estancia en América), en una especie de «currículum vitae» detallado en primera persona, ahora editado en francés por P. Tripier (Thomas y Znaniecki, 1998). Los investigadores se limitan a recogerlo debidamente ordenado y transcrito, con un prólogo, sin someterlo a algún tipo de análisis.

Esta magna obra (por sus cinco volúmenes de más de dos mil páginas, como –sobre todo– por su influencia posterior) que es *El campesino de Polonia en Europa y América* de W. Thomas y Fl. Znaniecki (1918-20), editada en italiano, dos volúmenes en 1968 y ahora el volumen autobiográfico en francés (1998), se considera como una materialización paradigmática de esta metodología. Su originalidad y carácter innovador aún hoy, con más de ochenta años, estaba en estudiar a los inmigrantes de Polonia no solo en el país de llegada sino también en el de partida, y hacerlo no como individuos aislados, sino como miembros de grupos, utilizando múltiples medios de recogida de datos (cartas, autobiografías, artículos periodísticos, etc.). Así afirmaban con motivo de la autobiografía: «pensamos que los registros personales de vida, tan completos como sea posible, constituyen el tipo perfecto de material sociológico» (Thomas y Znaniecki, 1998: 46). Se trababa de ver cómo dichos campesinos modificaron sus modos de vida como consecuencia de la emigración. Contra el positivismo, Thomas y Znaniecki (1998: 45) aseveran que «la personalidad humana constituye una base de la explicación causal de los acontecimientos sociales, en una interacción continua entre la conciencia individual y la realidad social objetiva». La subjetividad, por tanto, queda reintroducida como un elemento explicativo de los fenómenos sociales, pues según la célebre formulación de Thomas, muy cervantina, podríamos decir, «cuando los hombres consideran ciertas situaciones como reales, son reales en sus consecuencias».

Por lo que aquí más nos importa, el largo relato de vida contiene cualidades literarias y detalles admirables, en una especie de reconstrucción del aprendizaje de la vida, escrito por el pago de 30 dólares. Este texto, fundador del método biográfico en sociología, lejos del

determinismo, nos conduce a una sociología que otorga un lugar esencial a las iniciativas individuales, a las interacciones, a las maneras como los individuos definen las situaciones y las reacciones que suscitan. La historia de vida permite, entonces, reconstituir las interacciones más importantes de una persona (De Gaudejac, 2000). Sin embargo, en esta obra, el material biográfico tiene una función complementaria e ilustrativa (no autónoma) a los conocimientos adquiridos por otros medios (Ferraroti, 1983).

Entender la vida social desde la perspectiva de los actores, en lugar de una instancia teórica deductiva, ha sido la principal contribución de la Escuela de Chicago. En el ámbito educativo, se estudiaron la sociología de las profesiones, así como los determinantes de la carrera profesional de los enseñantes. Más relevante aún ha sido su contribución a la metodología de los «case study», como ha reconocido Stake. Es interesante constatar que en la Universidad de Chicago han enseñando G. H. Mead, J. Dewey, y –posteriormente– J. Schwab, Cl. Geertz y Ph. Jackson. Por su parte, la «segunda» escuela de Chicago (Glasser y Strauss, 1967) ha hecho importantes contribuciones para el análisis de material cualitativo, en la versión de «teoría fundamentada». Además de haber sido núcleo originario del empleo sociológico de las biografías, la narratividad se ha visto acrecentada cuando, a partir de 1982, Paul Ricoeur se convierte en profesor visitante de dicha Universidad, y en ella se publican traducidas sus principales obras. Un segundo esfuerzo metodológico sobre las historias de vida lo constituye la obra de Dollard (1935) *Criteria for the life history*. Influido por la obra de G. H. Mead, Dollard destaca la importancia de la cultura en la vida individual y sus relaciones mutuas.

* * *

En esta tradición biográfica, aunque es posible distinguir entre el ámbito europeo y norteamericano, es discutible debido –por una parte– a la propia dualidad de sus iniciadores (Thomas americano, y Znaniecki polaco); por otra, posteriormente, los principales iniciadores en Norteamérica son profesores europeos emigrados que, además, siguen manteniendo relaciones intelectuales con Europa. Por su parte Franco Ferrarotti, uno de los principales introductores de la metodología de historia de vida en Francia primero e Italia después, estudia en Chicago. Peneff (1990) ha hecho una buena historia del método biográfico.

Como es conocido, desde el final de la segunda Guerra Mundial hasta bien entrados los sesenta hay un fuerte declive en el empleo de esta metodología, con el predominio positivista de los métodos estadísticos y psicología experimental (particularmente conductismo). La escuela de Columbia y el funcionalismo de T. Parsons, R. Merton o P. Lazarsfeld, con el nuevo aire de cientificidad positivista, toma el relevo a la metodología (auto)biográfica. La crisis del positivismo en sociología y la generalización del magnetófono en los sesenta (Lewis es de los primeros que lo utiliza en su historia de vida de los Sánchez), hace que –después del 68– la metodología autobiográfica comience a recobrar credibilidad, dejando las estructuras para retornar a los actores. Denzin (1989: 8) constataba este cambio:

> en la última década, los sociólogos y los estudiosos de otras disciplinas han evidenciado un renovado interés por el método biográfico. (...) En 1978, se formó dentro de la Asociación Internacional de Sociología el grupo «Biografía y Sociedad» que se reunió en Upsala (Suecia). En 1986, este grupo se convirtió en un Comité de Investigación dentro de la AIS. El grupo «Biografía y Sociedad» publica ahora su propia revista *Life Stories/Récits de vie.*

En Francia, en el contexto europeo de «Mayo del 68», se cuestionan los modos dominantes de hacer sociología e historia: el positivismo, pero especialmente el marxismo y los análisis estructuralistas. Afloran «otras maneras» de elaborar teoría, como ha descrito Bertaux (1993, 1997), entre las que destaca los «récit/histoire de vie» y auto/biografía. El lema durkheimiano («tratar los hechos sociales como cosas»), como primera regla del método sociológico, empieza a verse convulsionado. La vuelta al enfoque biográfico se corresponde –entonces– con una cierta crisis de los métodos cuantitativos por no poder dar cuenta de los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados, o la incapacidad de los cuestionarios por captar la voz de las gentes. Tanto el constructivismo como el interaccionismo social han resaltado el carácter de construcción interpersonal de la realidad social. A su vez, la caída de las grandes teorías, con sus correspondientes metarrelatos, de gran ambición explicativa, dan lugar a los relatos individuales; las amplias encuestas sociológicas, empiezan a verse complementadas por las entrevistas.

La historia de la familia mejicana (los Sánchez), escrita a comienzos de los sesenta por Oscar Lewis (1961), traducida pronto al francés (1963) y al italiano (1966), causó un fuerte impacto, al coincidir con la referida crisis de los métodos cuantitativos en sociología. Los relatos cruzados de los distintos miembros de la familia (padre y cuatro hijos) proporcionaban un ejemplo práctico de hacer otro tipo de historia «militante», comprometida con los marginados al otorgarles «voz». Sin embargo, como criticó –reconociendo su importancia– Ferraroti (1986), no se puede tomar solo la familia como «unidad natural» de investigación, desdeñando otros contextos y estructuras sociales más amplios. Lewis escribió, en la misma línea, otras obras: *Antropología de la pobreza* (1961) y *Pedro Martínez* (1966).

En las décadas siguientes se convierte en una ola/moda (en el área francófona), con gran éxito editorial en todas sus formas (estudios de etnografía y antropología cultural, biografías e historia social sobre situaciones o personajes marginales, etc.), adquiriendo el reconocimiento académico como metodología de investigación que antes se le había negado. A su vez, se ve incrementado con corrientes como la fenomenología y la rehabilitación de la hermenéutica en Europa y, a través del Canadá francófono (por ejemplo, Clandinin y Connelly, Van Manen, etc.), en el ámbito norteamericano. Un índice de la rehabilitación de esta metodología en el ámbito anglosajón vendrá por la publicación de la recopilación de ensayos de Daniel Bertaux (1981), que había propuesto la metodología biográfica como respuesta a la crisis de las grandes corrientes filosóficas (marxismo y estructuralismo) a fines de los sesenta.

Otras ciencias sociales

En un libro anterior (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998) hemos dado cuenta de una variedad de campos o áreas sociales en las que, más allá de su origen sociológico, se emplea la investigación biográfico-narrativa. Sumariamente vamos a reseñar aquellos campos que no tratamos específicamente en otros capítulos de este libro.

La *antropología y etnografía* han hecho una relevante contribución a la metodología biográfico-narrativa en una triple dirección: (1) desde su origen, toda investigación etnográfica es narrativa: es un discurso escrito, que recoge relatos de otros, y va dirigido a un público lector; (2) la antropología ha adoptado más decididamente –como etnobiografía o biografía etnográfica– el enfoque narrativo (la cultura-como-texto); y (3) a partir de 1980, en su orientación postmoderna, los pro-

pios textos antropológicos son analizados como discursos sobre el «otro», cuya tarea debe ser deconstruirlos. Particularmente esto último es notorio a partir de la importante contribución de Clifford Geertz, y –más abiertamente– con lo que se han llamado los desarrollos «post-geertzianos» (Palti, 1997).

Con el declive del funcionalismo, Geertz propone «hacer de la antropología cultural una disciplina hermenéutica». Los intentos de comprensión de otras culturas se expresan por narrativas o relatos, concibiendo las etnografías como textos y la antropología como crítica literaria. La cultura es un sistema de significados y símbolos colectivos, dentro de los que el hombre interpreta sus experiencias e interacciones, y orienta sus acciones, «un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa». En lugar de creer en posibles metodologías que permitan un acceso inmediato a lo real como algo ya dado, se trata –para hacer inteligible la cultura– de buscar estructuras de construcción de lo real mediante prácticas narrativas.

Desde el *análisis literario y lingüístico*, especialmente acrecentado con el estructuralismo (análisis estructural del relato), se ha constituido la *narratología*, entendida como la teoría de los textos narrativos. Describir lo que constituye un sistema narrativo permite ver las sucesivas variaciones que experimenta un relato. El análisis de la estructura narrativa tiene sus orígenes en el formalismo ruso (Propp, Jakobson), adquiriendo gran relevancia en los años setenta con el estructuralismo francés (Lévi-Strauss, Barthes, Todorov, Kristeva) como «semiótica textual». La teoría de la narratividad pretende formular una gramática o sintaxis de lo narrativo (estructura textual que sigue un relato narrativo), estableciendo una analogía entre teoría lingüística (estructural) y literatura. Como señalaba Bremond (1970: 87): «el estudio semiológico del relato puede ser dividido en dos sectores: por una parte, el análisis de las técnicas de narración y, por otra parte, la investigación de las leyes que rigen el universo narrado».

El llamado «análisis del discurso» estudia las gramáticas de los textos discursivos, especialmente lo que hace que tengan una coherencia textual. A su vez, desde una perspectiva semiótica, ha surgido la llamada «teoría del texto», en un primer momento más centrada en la lingüística, posteriormente revalorizando la dimensión semiótica/pragmática. El texto se caracteriza como una unidad comunicativa del lenguaje con una coherencia de una secuencia de signos, que tiene un sentido completo o cierre, y una intencionalidad (Rodríguez Diéguez, 1985).

La *psicología* ha hecho aportaciones generales a la narrativa, además de una orientación propiamente narrativa. En la primera dimensión, ha estudiado las estructuras cognitivas y procesos usados en la comprensión, recuerdo y expresión de narrativas (Howard, 1991). La narratividad tiene conexiones con el tratamiento psicológico del yo y, especialmente, de la memoria (cómo conexionar los sucesos episódicos dentro de una memoria semántica que les dote de sentido). En cuanto a su empleo, la narrativa, principalmente en su forma oral, fue empleada en el psicoanálisis freudiano. En el «caso de Dora», Freud describe una historia de vida, como base para el tratamiento: «yo inicio el tratamiento haciendo que el sujeto me relate su historia y la de su enfermedad...». El psicoanálisis, en efecto, conlleva una hermenéutica y una teoría de la interpretación, como se muestra en los actuales enfoques hermenéutico-narrativos en psicoterapia. Por su parte, en este libro empleamos ampliamente las contribuciones que ha hecho la *psicología narrativa* (Bruner, Polkinghorne, Gergen).

La narrativa biográfica en educación

La investigación educativa comenzó a interesarse por la biografía y narrativa desde el momento que, desengañados de lo que excluía la racionalidad técnica, indagó en la dimensión personal como un factor crucial en los modos como los profesores construyen y desarrollan su trabajo. Los primeros trabajos etnográficos (Waller, Lortie, Jackson) sobre la vida en las aulas ya incluían dimensiones narrativas. Pero es a fines de los setenta cuando más decididamente la investigación educativa empieza a girar de un conocimiento «sobre» los profesores, para dirigirse al conocimiento que los profesores poseen. Un *Manual de investigación sobre la enseñanza* de 1986 (Wittrock), dedicaba un capítulo al pensamiento del profesor (Clark y Peterson), pero ninguna mención a la perspectiva biográfica y narrativa. Es la primera forma de entrada de esta dimensión.

Primero como reconceptualización curricular (el movimiento que, por primera vez, reivindicó la autobiografía en el currículum), luego –a fines de la década de los setenta– con el movimiento llamado «pensamiento del profesor» y sobre el «pensamiento práctico personal», abocaron –en algunas líneas– a la autobiografía. Asimismo todo el auge de la reflexión en el desarrollo profesional individual ha llevado a los estudios autobiográficos. Como han recontado Clandinin y

Connelly (2000), el dúo que más ha trabajado en esta dirección, se llegó a ver el conocimiento del profesor en términos de narrativas de historias de vida.

Éstos, como personas, entonces, poseen un conjunto de conocimientos prácticos o personales que van a condicionar lo que hacen. Al tiempo, lentamente se va a ir reconociendo que el conocimiento del profesor tiene un carácter biográfico, fruto de la interacción de la persona y el contexto a lo largo del tiempo. La idea «revolucionaria», dice Bruner (1997: 64), que empieza a manejarse es que, al teorizar sobre la práctica, debemos partir del propio saber popular que tienen los propios implicados en enseñar y aprender. A su vez, si queremos entender cómo una persona piensa, actúa, siente, o cómo conoce lo que sabe, es preciso entrar en la dimensión individual (existencial y psicológica) de la vida no solo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es, cómo piensa y actúa (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988).

La tematización del «conocimiento del profesor» comenzó con el movimiento llamado pensamiento del profesor («Teacher thinking»), que tuvo amplias y –en este caso– prontas repercusiones en España. Es cierto que, en un primer momento, pronto agotado, era la metáfora del «procesamiento de información» la que servía de base a la explicación de dicho conocimiento, en la planificación de la enseñanza o procesos interactivos del aula. Sin embargo, una vez se entró en «teorías y creencias» de los profesores, se orientó hacia el «conocimiento práctico del profesor» (*teacher's practical knowledge*), dejando de derivarse de teorías psicológicas, para resaltar la dimensión biográfica y narrativa (imágenes, reglas, principios prácticos), como aparece en la obra ejemplar de Elbaz (1983). Por su parte, Connelly y Clandinin (1986) añadieron la dimensión personal («personal practical knowledge») para resaltar la perspectiva biográfica y personal, que explicaban así:

> El término «conocimiento práctico personal» marca los límites de nuestra investigación sobre la enseñanza. El término «conocimiento» apunta a nuestro interés epistemológico subyacente, asociado al interés por los problemas de conocimiento y el currículum. El término «práctico» cualifica el interés epistemológico al lincarse con escritos como Schön sobre la epistemología del pensamiento práctico. El término «personal» caracteriza nuestro interés en la epistemología de la práctica, analizando cómo individuos concretos conocen sus situaciones del aula. De acuerdo con lo anterior, el término «conocimiento práctico personal» define nuestro interés en comprender los actos de enseñanza en términos de cómo la gente da cuenta de su conocimiento personal y concreto.

Butt, Raymond y Yamagishi (1988: 102) critican, sin embargo, la dimensión fuertemente *individualista* en Clandinin y Connelly, sin destacar suficientemente el contexto de trabajo y relaciones con colegas en la configuración del «conocimiento práctico personal», aparte de que el tratamiento de lo biográfico tiene –según ellos– un tratamiento ambiguo y sufre una falta de conceptualización. Hay que ver, señalan, el conocimiento del profesor como la conjunción de la propia biografía personal, en interacción cíclica con el contexto:

> Es desde esta profundidad de la experiencia e historia personal, expresada en términos del mundo privado personal del profesor, conjuntamente con el mundo social, y el mundo profesional como emerge el conocimiento del profesor, representando, podemos decir, los nichos pedagógico individual y quizás colectivo.
>
> (BUTT *et al.*, 1988: 102).

Estos aspectos críticos tienen implicaciones no solo con respecto a la substancia del conocimiento personal, sino también para el proceso de formación, así como en los modos como se indaga el conocimiento del profesor. Butt *et al.* (1988: 106) defienden que «la autobiografía es a la vez el *medio* para comprender el conocimiento del profesor y el *fin* mismo de la investigación, ya que es una simbolización de este conocimiento y de cómo se ha formado». En este sentido la autobiografía, que se centra en el pasado profesional del profesor y en su mundo privado, es la fuente de comprensión de las respuestas y acciones en el contexto presente.

A su vez, el *contexto* o, mejor, la interacción de la persona con los diversos contextos en los que ha vivido, ha configurado –en un proceso dinámico e interactivo– la formación biográfica del conocimiento del profesor. En este contexto, que evidentemente puede ser muy amplio (cultural o sociohistórico), importa destacar aquel (podemos llamarlo «intrapersonal») que directamente ha afectado a la configuración personal: personas significativas como padres, profesores, alumnos, colegas o compañeros, así como los contextos de trabajo (aula, centro). Entender ampliamente las experiencias del pasado puede posibilitar comprender qué nicho pedagógico ha arbitrado una persona entre todo este cúmulo de influencias, intenciones y sentimientos con res-

pecto a la enseñanza. La expresión *«praxis autobiográfica»* querría recoger este conjunto de dimensiones, donde el desarrollo profesional es también desarrollo personal.

Posteriormente, como han descrito Clandinin y Connelly, se conceptualizó el conocimiento del profesor en términos narrativos de historias de vida. Así, en *Teachers as curriculum planners* (1988) proponen reconstruir el significado del currículum desde el estudio de la experiencia personal. La investigación narrativa permite entender los modos como los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales. Se pretende reconocer (y reivindicar) que los profesores poseen un conocimiento práctico o experiencial, que les permite (más que el conocimiento académico) captar la experiencia en formas narrativas (imágenes, metáforas). El propósito es comprender cómo el profesorado construye su saber profesional (currículum personal), por un lado; por otro, cómo la reflexión necesaria puesta en juego pueda ser ella misma formativa.

Prosiguiendo el interés sobre los modos en que el conocimiento se forma y expresa en los contextos en que viven los profesores, han hablado (Clandinin y Connelly, 1995) de «territorios del conocimiento profesional», como metáfora que permita captar la complejidad de los escenarios docentes:

> La metáfora del territorio viene bastante bien para nuestros propósitos. Nos permite hablar de espacio, lugar y tiempo. Además, tiene un sentido de extensión y la posibilidad de ser ocupado por diversas personas, cosas y eventos en diferentes relaciones. Entender que el conocimiento profesional comprende un territorio induce a una noción de conocimiento profesional como compuesto por una amplia variedad de gentes, lugares y cosas. Porque nosotros vemos el territorio del conocimiento profesional como compuesto de relaciones entre personas, lugares y cosas, lo vemos conjuntamente como un terreno moral e intelectual. Lo vemos como un término epistemológico (págs. 4-5).

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA NARRATIVIDAD

> Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.
>
> LARROSA (1996)

Este capítulo se dedica a una fundamentación teórica, para apoyar la tesis de que la narrativa constituye un enfoque propio, y no solo una metodología (cualitativa) más a añadir a otras. Desde el ángulo filosófico, vamos a mostrar las principales líneas de fundamentación conceptual y filosófica de la (auto)biografía, especialmente aquellas que entienden la autobiografía como autocreación («poiesis») y la autoconstitución de la identidad por medio de la narración. Comentan Fernando Bárcena y J.-C. Mèlich (2000: 94) que las investigaciones educativas que se asientan en la narrativa «dejan mucho que desear desde el punto de vista teórico y filosófico». No queremos que así sea en nuestro caso.

Asociado a las bases filosóficas, nos preguntamos qué clase de conocimiento aporta la investigación *narrativa* frente a la investigación *formal*, cómo se obtiene o genera, y qué justificación epistemológica lo sustenta, si no queremos relegarla –en un nuevo dualismo, como hace Fenstermacher (1994a)– al ámbito de la *indagación práctica*. Estamos en un momento no solo de recomposición de las categorías epistemológicas tradicionales sino de lo que se entiende por ciencia misma. La cuestión clave a dilucidar es si son dos formas de investigación radicalmente diferentes, por sus propios estándares de justificación e incidencia en la práctica; si estamos ante una diferencia, no de forma de razonamiento o reflexión, sino de empleo de tecnologías de representación (narrativa y formal), como tienden a mantener otros (Eisner,

1998); o cabe –tras la progresiva independencia de la investigación educativa del naturalismo/positivismo– introducir estándares mediacionales entre ambos tipos. Todo ello, pensando más que en la mera discusión teórica, en las derivaciones metodológicas: si el tratamiento de la narrativa ha de ser formal o, más bien, en coherencia con su especificidad, singular.

Como hemos señalado en otro lugar (Bolívar, 1995), en último extremo, la cuestión no es solo epistemológica, sino ideológico-política (poder y control del conocimiento): quién deba crear, construir conocimiento sobre la enseñanza, cómo el conocimiento generado localmente pueda ser transferido/usado en otros contextos más generales, o en qué medida el conocimiento local (práctico) o general (formal) pueda ser utilizado para mejorar la propia práctica. Si se privilegia un conocimiento externo, consecuentemente se menosprecia esa otra dimensión (*emic*) del profesor como investigador y del conocimiento personal del profesor envuelto en los procesos de la práctica diaria (Lytle y Cochran-Smith, 1999). De hecho la irrupción de las narrativas biográficas en busca de su propia legitimidad solo ha sido posible en un nuevo clima político y filosófico, donde se redefine el lugar de los agentes en el conocimiento de/para la enseñanza.

La vida como relato, sujeto a continua revisión

> Los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo. (...) Las vidas son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. (...) La autobiografía convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito. Solo a través de la textualización puede uno «conocer» su vida.
>
> Bruner y Weisser (1995)

Una parte relevante de la filosofía actual –desde diversos ángulos– ha fundamentado conceptual y epistemológicamente la narratividad, al entender la vida como un relato, sujeto a continua revisión. La metáfora básica empleada por estos enfoques narrativos, derivada de la literatura y la hermenéutica, es que las personas son tanto *escritores como lectores* de su propio vivir. Y, por tanto, la vida debía ser entendida como construida de un conjunto de elementos similares (comienzo, secuencia, trama, etc.) a los que se emplean en la narrativa literaria. Este es el sentido que tiene hacer –como ha efectuado Ricoeur, seguido por Bruner– una similaridad entre ambos tipos de relatos.

Así, dentro del giro hermenéutico en filosofía y ciencias sociales, la narratividad ha llegado a adquirir el *status* de forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana (Arendt, Ricoeur, Polkinghorne). A éste se han unido la filosofía moral comunitaria (MacIntyre, Taylor). Por su parte, Bruner, a mitad de camino entre la psicología y la filosofía, desde la primera mitad de los ochenta, ha contribuido decisivamente a dar un estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento. Conectando con el pensamiento europeo, en gran medida a través del círculo canadiense de cultura francesa (por ejemplo, Van Manen, desde la Universidad de Alberta, desempeñó un papel importante en la introducción de la fenomenología y de un enfoque narrativo), el enfoque narrativo se ha introducido en el campo educativo. Esto es claro en Bruner por sus bases con el pensamiento europeo; pero también en Connelly y Clandinin, dentro de un estudio fenomenológico de la acción educativa.

Una de las tesis centrales del marco conceptual de la filosofía y psicología narrativas es entender la *vida como un texto* (mental, escrito o hablado) que nos relatamos a nosotros mismos o a otros, sucesivamente sometido a exégesis, interpretación y reformulación. Como dice Polkinghorne (1998: 150): «alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el empleo de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela». Las acciones pueden ser leídas como textos, donde el autor alterna los papeles de autor/actor creativo y –al tiempo– intérprete hermenéutico. Así, Marcel Proust, al final de *En busca del tiempo perdido*, señalaba que la vida auténtica es reconstruida en un relato que la dota de sentido, «la verdadera vida, la vida al fin descubierta y dilucidada, la única vida, por tanto, realmente vivida es la literatura».

Aunque, por su actualidad e influjo, vamos a acudir a autores franceses y anglosajones, habría que recordar que el tema ha tenido también una larga tradición en España. Desde la vida como una novela, que decía Unamuno (cfr. *Cómo se hace una novela*, 1927), a las reflexiones profundas que ha hecho Francisco Ayala tanto sobre la estructura de la narrativa como sobre la autobiografía (ver capítulo 4), a propósito de su autobiografía *Recuerdos y olvidos*. Por su parte, Aranguren, sirva de homenaje a su memoria, recogiendo parte del tratamiento español del tema, señalaba que cada vida es un texto, que cada cual se escribe a sí mismo a lo largo

de la vida («texto narrante»). Esta narración nos la hacemos como un proyecto de vida, pero también como «retroproyecto», al ser conscientes de lo que vamos siendo («texto narrado»); por lo que «estamos hechos de la estrofa de nuestros relatos». Por su parte, Emilio Lledó ha defendido el papel constitutivo del lenguaje en nuestra identidad: «somos no solo lo que hacemos, sino originariamente lo que decimos».

Se podría comenzar presentando un cuadro impresionista de declaraciones, para después dilucidar más ampliamente su sentido en cada autor. Bruner (1988) propuso que la investigación educativa podía dividirse en dos formas de conocimiento: paradigmática y narrativa. Posteriormente, como veremos, ha ido reelaborando su programa, caracterizando el modo narrativo, hasta hablar últimamente de *la construcción narrativa de la realidad*, en la medida que la forma narrativa es un modo de *ordenar la experiencia, de construir la realidad*. De modo similar, MacIntyre en un libro (*Tras la virtud*, 1987), que marcó un giro (comunitarista) en la filosofía moral y política, dedica un capítulo a *pensar el yo de modo narrativo*, desarrollando la tesis de que «el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias» (pág. 266). De forma análoga, el filósofo quebequés Charles Taylor ha hablado de que somos esencialmente unos *self-interpreting animals*, animales que se interpretan a sí mismos, como característica diferenciadora de la existencia humana.

La narratividad en Paul Ricoeur

El filósofo francés Paul Ricoeur, en los últimos tiempos, ha llegado a ser –como ha dicho Bruner– «el más profundo e infatigable de los modernos investigadores de la narración». Ricoeur ha contribuido a dar un *status* epistemológico a la narratividad, y como profesor visitante en la Universidad de Chicago (donde se han publicado en inglés la mayoría de sus libros), paradójicamente –como hemos visto– la Universidad que inició los relatos orales, ha ejercido un fuerte influjo en el ámbito anglosajón, empezando por el propio Bruner o Clandinin y Connelly.

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. Sitúa la identidad narrativa como aquello que permite articular los dos grandes tipos de relatos (histórico y de ficción). La *trama* es la operación configuradora por la que hechos particulares y sucesos adquieren la forma de historia o narración; por lo que cualquier acontecimiento, para que sea tal, precisa ser puesto en intriga, integrado en un relato. Si bien hay unas diferencias entre los relatos de ficción y las historias de vida, resulta productivo establecer paralelismos. Del mismo modo que sucede en el relato histórico o en el de ficción, se pueden componer diversas tramas –dice Ricoeur (1995: 1000)– a propósito de los mismos sucesos, «igualmente siempre es posible urdir sobre su propia vida tramas diferentes, incluso opuestas».

Existen, como es obvio, unas diferencias entre el relato narrativo de ficción y el autobiográfico (Ricoeur, 1990: 175), pero podemos aplicar los primeros para comprender los segundos. Así, de la correlación que un relato de ficción va presentando entre acción y personaje, extrae la singularidad de la unidad de su vida por la totalidad temporal que la distingue de otro, pero –a la vez– se va viendo amenazada por los acontecimientos imprevisibles que la van jalonando. El personaje del relato es el conjunto de sus experiencias narradas. De modo similar, en lugar de tener un proyecto existencial ya decidido, la identidad narrativa vendría a ser la composición de intenciones, causas y azares que, al igual que en relato, han ido configurando la vida.

> La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje.
>
> (Ricoeur, 1996: 147).

Responder a la pregunta ¿quién soy yo?, como había defendido Hannad Arendt, solo cabe hacerlo mediante el rodeo del relato de la acción realizada, que conlleva una comprensión reflexiva de sí mismo. En la medida en que la existencia humana es temporal, solo puede articularse mediante un género discursivo que es también temporal: el relato de la acción. En éste el sujeto cobra una identidad narrativa: «la historia narrada dice el quién de la acción. La identidad del quien no es, pues, ella misma más que una identidad narrativa. Sin el recurso de la narración, el problema de la identidad personal está, en efecto, condenado a una antinomia sin solución» (Ricoeur, 1995: 997).

Por tanto, el relato configura el propio carácter duradero de un personaje, es decir, su identidad narrativa. La identidad de la historia contada forja –al tiempo– la del personaje (Ricoeur, 1999).

Las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy *es*; de esta manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. En este sentido, de forma paralela a Taylor, «interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo» (Ricoeur, 1996: 185). Narrar la historia de nuestra vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración.

De este modo, la identidad personal no puede articularse más que en la dimensión temporal de la vida, que cobra existencia en el relato narrativo: «el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal» (1995, I). La conservación del pasado por la memoria hace que pueda ser refigurado por un relato; «es contando nuestras propias historias como nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos en las historias que contamos sobre nosotros mismos» (Ricoeur, 1995). Mediando entre los relatos históricos y los relatos de ficción está, por tanto, el relato de nuestra propia vida, pudiendo razonablemente formular cuestiones como las siguientes:

> Según la precomprensión intuitiva que tenemos de este estado de cosas, ¿no consideramos las vidas humanas más legibles cuando son interpretadas en función de las historias que la gente cuenta a propósito de ellas? ¿Y esas historias de vida no se hacen a su vez más inteligibles cuando se le aplican modelos narrativos –tramas– tomados de la historia propiamente dicha o de la ficción (drama o novela)? (1996: 107).

La hermenéutica de los textos permite hacer –a través del relato– la hermenéutica de la vida humana. De este modo, el modelo comprensivo de Ricoeur posibilita unos fundamentos epistemológicos a

la construcción de las historias de vida (Pineau y Le Grand, 1993), mediante tres fases (Figura 9): (1) Una fase de *prefiguración* del relato mediante la experiencia temporal vivida: la vida individual se prefigura en el tiempo, dentro de un conjunto de vidas e historias interpersonales y generacionales. (2) Una fase de *configuración* de la experiencia vivida por la narración y su puesta en intriga: la integración de los acontecimientos aislados vividos en una historia como un todo, y la síntesis de elementos plurales y heterogéneos. (3) Una fase de *refiguración* de la experiencia mediante el acto de lectura: el texto es mediado y reapropiado por el oyente o el lector. La narración debe ser completada por una teoría de la lectura y comunicación. Estas fases de la Figura 9 serían paralelas a la elaboración de las historias de aprendizaje de la organización (Bolívar y Domingo, 2000).

La vida humana se unifica narrando una historia con sentido, en la que el narrador se reconoce como personaje de su propia historia. La narración, dentro de una concepción amplia de la estructura de la vida humana, se sitúa entre el describir, actuar y prescribir o responder, ocupando una «posición bisagra entre la teoría de la acción y la teoría ética» (Ricoeur, 1996: 152). Además de poder hablar y actuar, el suje-

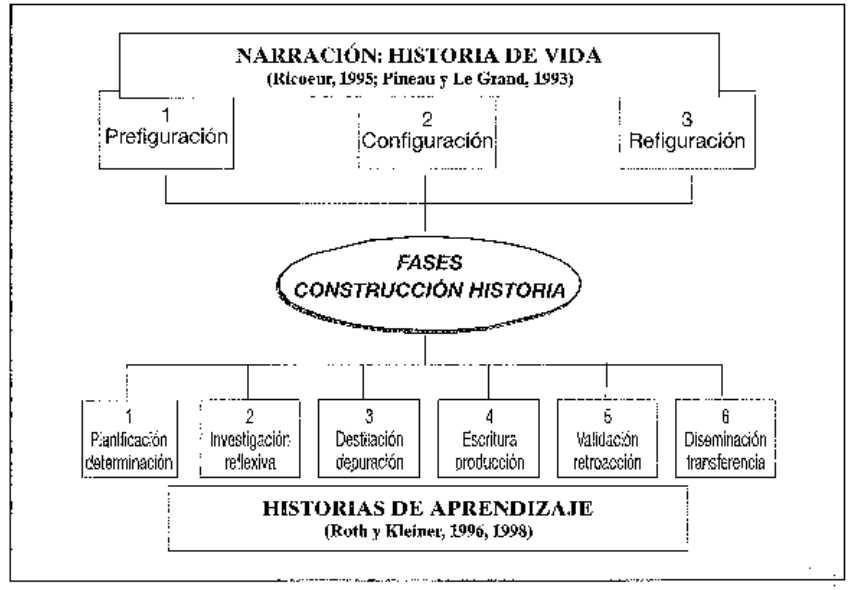

Figura 9: Fases en la construcción de historia de vida.

to 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 imputable y responsable, en suma, capaz de dar cuenta de sus propios actos y de afrontar las consecuencias.

El análisis de la narrativa va en paralelo, como estamos viendo, con el de yo e identidad personal. No obstante, dado que –como ha propuesto Giddens (1995)– la identidad es el «yo entendido reflejamente por el individuo en función de su propia biografía»; como proyecto reflexivo no es una entidad estable y fija, el relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva en esa construcción del yo, realizada siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular. La identidad no es una autoimposición del medio (como un sociologismo pretendió), ni menos el desarrollo de una esencia previa (como una determinada filosofía quiso fundamentar). Entonces,

> la identidad personal es justamente el tipo de identidad presupuesta por la unidad del personaje que exige la unidad de una narración. Si tal unidad no existiera, no habría temas acerca de los cuales pudieran contarse historias. (...) Todo intento de elucidar la noción de identidad personal, con independencia y aisladamente de las nociones de narración, inteligibilidad y responsabilidad está destinado al fracaso. Como todos los que de tal estilo han sido (MacIntyre, 1987: 269).

Los relatos comunitarios y las historias de vida individuales

La narratividad se inscribe, además, en la recuperación del sentido comunitario frente al individualismo liberal de la modernidad. Pues son las historias y relatos comunes, trasmitidos por tradiciones culturales, las que crean comunidades de sentido y creencias, en las que se inscribe cada persona. Es dentro de estas comunidades y sus relatos, que constituyen la estructura básica de la identidad personal, como «entramos en un escenario que hemos diseñado y tomamos parte en una acción que no es de nuestra autoría». MacIntyre ha hablado de que la vida individual consiste en la «unidad de narración de una vida única», las historias de vida son relatos puestos en acción o narrativas encarnadas.

Oponiéndose a una concepción existencialista de la existencia (forjarse libremente un proyecto de vida), reivindica –con Taylor– la necesidad de una comunidad de vida primaria, que haga posible la vivencia de un conjunto de bienes/virtudes compartidos, a partir de

los cuales formar/entender los relatos de nuestras vidas. Sin estos principios comunes vividos, no habría lugar de donde partir, siendo yo en gran medida lo que he llegado a ser de lo que he heredado: «la pregunta clave para los hombres no versa sobre la autoría; sólo puedo contestar a la pregunta ¿qué voy a hacer? si puedo contestar a la pregunta previa ¿de qué historia o historias me encuentro formando parte? Entramos en la sociedad humana con uno o más papeles-personajes asignados, y tenemos que aprender en qué consisten» (pág. 266). Las prácticas humanas sociales, como las instituciones, tienen historias, y los significados de estas prácticas solo pueden ser entendidos dentro de la unidad narrativa de la vida. Lo que sucede es que la modernidad, reflexiona MacIntyre (1987), con el individualismo extremo, ha producido una escisión entre el yo y los papeles sociales que ejerce, entre la vida privada y familiar y el ejercicio público profesional. Por eso las narraciones, en nuestro contexto postmoderno, no pueden tener unidad, están partidas en múltiples representaciones y formas.

Por su parte, Charles Taylor (1996) ha escrito una amplia genealogía sobre el conjunto de comprensiones que han configurado nuestra identidad moderna en Occidente (cfr. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*), donde llega a una concepción narrativista parecida a MacIntyre y Ricoeur:

> Hemos de asir nuestras vidas en una narrativa (...). Sabemos lo que somos a través de lo que hemos llegado a ser. Puesto que no cabe más que orientarnos al bien y, al hacerlo, determinar la dirección de nuestras vidas, inevitablemente hemos de entender nuestras vidas en forma de narrativa, como una búsqueda (pág. 68).

El yo no es una entidad fija, ni un agente autónomo, más bien se despliega en una narración. Aquello que sea el yo es una interpretación, que no puede hacerse de modo abstracto o imparcial: «preguntar lo que es una persona haciendo abstracción de las interpretaciones que hace de sí misma es plantear una pregunta, fundamentalmente, capciosa, una pregunta que, en principio, no tiene respuesta» (1996: 50). Saber quien soy es reconocer, desde el lado hermenéutico, el marco referencial en que me encuentro (horizonte de sentido y valores). Un individuo puede llegar a dar un sentido individual a su existencia dentro de un marco socio-histórico previo que determina la constitución de su identidad. Es decir, aquel conjunto de identificaciones y compromisos que proporcionan lo que considero bueno, valioso, que se debe hacer, etc., el

horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura. A este respecto Taylor señala que «mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que constituyen el cuadro u horizonte en el interior del que yo puedo ensayar determinar caso por caso lo que es bueno o válido».

Este cuadro u horizonte ya está dado por la comunidad a que se pertenece. ¿Cómo puede un individuo dar sentido singular a su existencia en el cuadro de referencia sociohistórico que constituye el horizonte determinante para la constitución de su identidad? No puede constituir su identidad sino mediante un relato en que cuente cómo ha llegado hasta aquí, construyendo de este modo su vida como totalidad. La narración se convierte en autocomprensión: «hasta donde alcance la vista atrás, determinamos lo que somos por lo que hemos llegado a ser; por la narración del cómo llegamos a ser» (Taylor, 1996: 65).

Al igual que solo podemos orientarnos en un camino recordando lo que ya hemos recorrido, la narración expresa la autocomprensión de nuestra vida como un relato: «la narrativa también desempeña un papel más importante que el de simple estructurar mi presente. Lo que yo soy ha de entenderse como lo que he llegado a ser. Este es normalmente el caso hasta para asuntos tan cotidianos como saber dónde estoy. Suelo saberlo, en parte, a través de mi percepción de cómo he llegado ahí» (pág. 64). En aquellas situaciones en que debemos decidir algo importante, dándole un sentido a la acción, solo podemos hacerlo mediante una comprensión narrativa de lo que hemos hecho, que –a su vez– proyectamos en el futuro.

Además, Taylor (1996b) ha destacado, como la otra cara de la identidad, el *reconocimiento*. En efecto, la identidad (individual o grupal) no es un asunto de reafirmación, paralelamente exige el «reconocimiento» por los otros. En el momento en que «se abre una falla posible entre lo que pretendemos y lo que los demás están dispuestos a otorgarnos» (pág. 13), se habla del reconocimiento requerido para reafirmar la identidad. La identidad es, en un juego recíproco, colectiva y grupal: la pertenencia a un grupo contribuye a la identidad individual y, al tiempo, el grupo puede adquirir una identidad colectiva diferenciada. De ahí el esfuerzo de los individuos por ser reconocidos por sus iguales, y de los grupos diferenciados a que les deba ser otorgada políticamente una identidad.

Ya antes que los filósofos reseñados, Hannad Arendt desde una perspectiva propia, especialmente en su obra *La condición humana* (1993), había desarrollado una amplia concepción de la acción, como ámbito público de compartir palabras y actos, distinto de la labor y el trabajo.

Existimos como seres que actúan y hablan. Es más, toda la vida e historia humana puede ser contada como una gran narración, porque son el resultado de la acción, aun cuando ésta no tenga un solo agente definido. En lo que aquí concierne, en primer lugar, requiere un agente: «La acción sin un nombre, sin un "quién" unido a ella, carece de significado, mientras que una obra de arte mantiene su pertinencia conozcamos o no el nombre del artista» (págs. 204-5). Esta acción, en segundo lugar, revela también la identidad del agente, contando el relato de lo que ha vivido. En esa medida, «mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano» (pág. 203).

Un conjunto de acciones llenan la vida humana, que «en esencia se pueden contar como una historia» y establecer –por lo tanto– una biografía. Sin el acompañamiento de discurso, una acción pierde no sólo el carácter revelador sino su sujeto. El discurso permite descubrir la identidad del agente, de ahí que quien es alguien viene dado por lo que dice o hace. La identidad se hace tangible *ex post facto*, contando lo que ese alguien ha hecho mediante un relato. Por eso, la vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Entre el pasado y el futuro, la acción es temporal y, por tanto, algo narrable. Sin narración la acción perdería el sujeto. En el mismo sentido que después ha dicho Ricoeur, Arendt señala (pág. 210):

> Solo podemos saber «quién» es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras; todo lo demás que sabemos de él, incluyendo el trabajo que pudo haber realizado y dejado tras de sí, solo nos dice «cómo» es o era.

Bruner (1988), siguiendo de cerca a Ricoeur, habló conjuntamente de «la vida como narrativa», y –en un plano epistemológico, que analizaremos después– de «la construcción narrativa de la realidad», en la medida que la forma narrativa es un modo de «ordenar la experiencia, de construir la realidad». Los modos de hablar y de conceptualizar lo que hacemos han llegado a ser tan habituales, sostiene Bruner (1987), que son ya formas dadas de estructurar la experiencia misma, no solo para guiar el presente sino para proyectarla al futuro. La vida es llevada de modo inseparable a como es contada. Justamente los cambios en la existencia vienen dados por las revisiones que hacemos en el relato para (auto)contar nuestra vida. Como expresa Bruner (1988: 135):

> el *self* es un texto acerca de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el mundo; un texto normativo sobre las facultades, habilidades y disposiciones que cambian al cambiar nuestra situación, de jóvenes a viejos, de un tipo de ambiente a otro. La interpretación de este texto *in situ* por parte de un individuo *es* su sentido del *self* en esa situación.

Finalmente, llevado a nuestro terreno, cabría preguntarse si tanto Ricoeur como Bruner no estarían aplicando al hombre común el modelo de escritor que lograr recrearse en la autobiografía. En primer lugar, como se ha resaltado largamente desde Aristóteles a Marx, no somos autores libres de nuestra vida, que está desde el inicio limitada, cuando no determinada. MacIntyre (1987: 263) dice: «Lo que el agente es capaz de hacer y decir inteligiblemente como actor está profundamente afectado por el hecho de que nunca somos más (y a veces menos) que coautores de nuestras narraciones. Solo en la fantasía vivimos la historia que nos apetece».

Además, el modelo de agente creador no cabe atribuirlo a cualquier relato autobiográfico: por ejemplo, a las anécdotas sueltas y recuerdos vagos que una persona normalmente hace de su vida. Solo una persona que vive en plenitud, espiritualmente rica, y con capacidad para reconceptualizarla, puede recrearse en los relatos que (se) hace de su vida. Por ello, debíamos ser precavidos, para no trasladar (como, a veces, hacen, por ejemplo, Connelly y Clandinin) sin más estas conceptualizaciones a los relatos de experiencias docentes de los profesores. Como ya hemos apuntado, al fin y al cabo, los relatos de los profesores –como la propia vida– están construidos socialmente, no únicamente creados desde una autonomía, como la del literato.

«¿*De nobis ipsis silemus*?»: Epistemología de la narratividad

Kant encabezaba su *Crítica de la razón pura* con el lema anterior (en formulación afirmativa), tomado de Francis Bacon, como signo y garantía de objetividad de la obra. Solo cuando se elimina la individualidad se está realmente haciendo ciencia. ¿Que ha ocurrido desde entonces como para que consideremos que *sobre nosotros mismos callamos* deba, paradójicamente, ser cambiado por *de nobis ipsis loquemur* (sobre nosotros mismos hablamos)? El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando

mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su propia toma de posición ante los hechos descritos.

Desde la fenomenología, Husserl (1991), en el último período de su trayectoria filosófica, realizó (*La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental*) un lúcido análisis de cómo la ciencia moderna (Galileo-Descartes) excluyó el «mundo de la vida» (del que forma parte la dimensión biográfico-narrativa) del ámbito científico. Muchos de los problemas que arrastramos para encajar la investigación narrativa en la investigación tradicional provienen de esta separación que introdujo la ciencia moderna. Dicha exclusión no estaría justificada –argumenta– en cuanto que el mundo objetivo-científico se fundamenta en el *lebenswelt* (mundo de la vida), base previa y originaria de toda evidencia. Para ello propone, en lugar de reducirlo a la objetividad científica, «tomar el mundo puramente y de forma totalmente exclusiva *como el* mundo y *tal y como* tiene (y alcanza en configuraciones siempre nuevas) sentido y validez de ser en nuestra vida de conciencia, como subjetividad productora de validez» (pág. 156).

Por eso, apostando por un tratamiento diferente del modo científico convencionalmente establecido, Husserl declaraba (pág.164): «deseamos considerar el mundo en el que vivimos intuitivamente, con sus realidades, pero tal y como se nos dan en primer término en la experiencia lisa y llana, y también en las maneras en las que caen a menudo en la fluctuación por lo que hace a su validez (en la fluctuación entre ser y apariencia, etc.). Nuestro tema exclusivo consiste en aprehender precisamente este estilo, precisamente todo este "río heraclíteo" meramente subjetivo, aparentemente inaprensible». Para esta tarea o programa, en efecto, no vale la ciencia paradigmáticamente establecida, por lo que «excluimos todas las ciencias, junto con sus conocimientos acerca del mundo sobre como éste es "en sí", con "verdad objetiva"». Este será el tema en este apartado. Sin querer caer en un nuevo dualismo, será una orientación fenomenológica (Polkinhorne, Van Manen, etc.) la que guíe nuestro análisis.

Positivismo vs. hermenéutica

Desde la antigüedad griega, acentuado con el racionalismo de la ciencia moderna, como –entre otros– ha descrito Husserl, se ha impues-

to, como modo de racionalidad justificado, un tipo de discurso que procede por hipótesis, evidencias y conclusiones, siguiendo las leyes de la lógica o de la inducción; y relega al ámbito subjetivo toda la dimensión de expresión de experiencias. Pero, este modo paradigmático de conocimiento no es la única forma de pensamiento humano: hay otras formas que proceden por narraciones y donde la autointerpretación de los agentes es clave en su significado.

El método científico modelado sobre las ciencias naturales, al aplicarlo (positivismo) al ámbito social, con variantes o reformulaciones modernas, de acuerdo con el lema de Durkheim («il faut traiter les faits sociaux comme des choses») se caracteriza, entre otros, por:

– El mundo es «objetivo» e independiente del investigador. Consiste en un conjunto de eventos o fenómenos, ordenados en leyes que, mediante el empleo de los métodos científicos y observación atenta, es posible descubrir en orden a explicar, predecir y controlar dichos sucesos y fenómenos.

– Establecer una clara y tajante división entre sujeto y objeto, el investigador es subjetivo, el mundo objetivo. Hay una clara escisión entre hechos y valores, la ciencia como tal es una actividad desinteresada. La investigación se preocupa de los hechos, la subjetividad (valores e intereses del propio investigador) no debe interferir con el descubrimiento de la verdad objetiva. En nuestro caso, los sentidos subjetivos que tengan para los agentes deben ser categorizados al margen, cuando no excluidos de la investigación.

– El mundo social es muy parecido al mundo natural. Debe ser explicado como si fueran cosas. Se pueden descubrir relaciones causa-efecto con una metodología hipotético-deductiva; confiando en determinar, operacionalizar y cuantificar las variables intervinientes.

El modelo naturalista aplicado a las ciencias humanas, para salvar la objetividad (identificación entre sujeto cognoscente y objeto conocido), precisa de un tercer observador impersonal e imparcial. Como dice Stivers (1993):

> Pensar que un observador externo puede hacer un cuadro más objetivo de una vida que el propio sujeto, es aceptar el dictado positivista de que la conducta humana puede ser comprendida del mismo modo que entendemos lo que percibimos ser solo fenómenos físicos. Un externo puede desarrollar una interpretación diferente basada en éste o aquel sentido propio del significado de los eventos de una vida, pero el criterio de que esta interpretación externa está más cerca de la verdad puede basarse solo en la premisa de que dar objetividad es posible «eliminando los prejuicios».

Este tipo de investigación convencional no solo fracasa al tratar las experiencias vividas, sino que éstas son rechazadas como posible objeto de investigación, al entrar en el ámbito de lo subjetivo, que debe ser excluido de la investigación científica (Van Manen, 1990). El supuesto de partida de este tipo de racionalidad, como decía Kant en el referido lema, es que cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, mayor grado de cientificidad tendrá. La investigación hermenéutica –por el contrario– se dirige a dar sentido y *comprender* (frente a «explicar» por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada. Una explicación interpretativa, en palabras de Geertz (1994: 34),

> centra su atención en el significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres (esto es, todos aquellos objetos que por lo común son de interés de la ciencia social) tienen para quienes poseen tales instituciones, acciones, costumbres, etc.

Frente a este modelo positivista, se reivindica (al menos desde Dilthey) que la autointerpretación en primera persona, no solo es algo relevante para comprender la acción humana, sino definitorio de la misma. «De ahí que el proyecto de una ciencia de la conducta adquiera carácter misterioso y algo extravagante», asevera MacIntyre (1987: 256-57). El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, solo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente, sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y –más ampliamente– en el horizonte de su vida. Además, dicha intención/motivos solo pueden tomar cuerpo al expresarse en un determinado lenguaje valorativo, único modo para comprender dichas acciones. Por ello mismo, como hemos resaltado en otros apartados, la investigación narrativa llega a cuestionar radicalmente los modos paradigmáticos de investigación.

Desde el campo psicológico, Polkinghorne (1988) ha hecho una buena historia de las narrativas psicológicas, reivindicando que la narrativa es «la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana». De modo similar, Hunter McEwan (1997) dice que la narrativa es «la forma propia para caracterizar las acciones humanas». El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la

vida, donde está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece –como lo ponen de manifiesto los profesores cuando nos hablan de sus clases– que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza. En este sentido, Elbaz (1991: 3) resalta que

> la narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es solo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es –por el contrario– una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo.

Si la explicación (*explanation*) es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales (Von Wright, 1979) estableciendo conexiones contantes entre sus elementos; la comprensión (*understanding*) sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que les confieren sentido. Ni monismo ni dualismo metodológico, que nos retrocedería a una situación ya superada. En la medida que los procedimientos explicativos en las ciencias sociales son homogéneos a los de las ciencias de la naturaleza, hay una continuidad en el campo científico. Pero igualmente la comprensión aporta un componente específico en el conocimiento de acciones o instituciones humanas que es irreductible a la explicación causal. Por eso, es más justo plantearla en términos dialécticos: «la necesaria mediación de la comprensión por la explicación» (Ricoeur, 1977: 131) y, alternativamente, de la segunda por la primera.

Modo paradigmático vs. narrativo

En esta línea, Bruner ha sido uno de los que más ha contribuido a dar un estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento y razonamiento. Su trabajo «Dos modalidades de pensamiento», recogido en Bruner (1988: 23-53), significó –en su momento– la irrupción en el mundo psicológico y educativo del programa narrativo, así como una primera (y excelente) legitimación inicial. En él, Bruner

habla de «dos modos de conocer y pensar», cada uno con sus propias formas distintivas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo. Su universalidad en todas las culturas sugiere que tengan su base en el genoma humano, pero si no queremos ser innatistas, bien cabría decir –como generativistas– que vienen dadas por la propia naturaleza del lenguaje (Bruner, 1997). Tienen funciones cognitivas diferenciadas, representan dos formas de comprender la realidad, no son reductibles uno a otro, y –más relevante– las formas para juzgar la validez también difieren (Tabla 3).

Tabla 3. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner

	Paradigmático (Lógico-científico)	*Narrativo* (Literario-histórico)
Caracteres	Estudio *científico* de la conducta humana. Proposicional.	*Saber popular*, construido al modo hermenéutico-narrativo.
Métodos de verificación	*Argumento*: procedimientos estandarizados y métodos convencionalmente establecidos por la tradición positivista.	*Relato*: Hermenéuticos, interpretativos, biográficos, narrativos, etc.
Discursos	*Discurso de la investigación*: enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	*Discurso de la práctica*: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento *formal*, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predectible.	Conocimiento *práctico*, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	*Proposicional*: Categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	*Narrativo*: particular, concreto y temporal, metáforas, imágenes. Están representadas las voces de actores e investigador.

El *modo paradigmático* de conocer y pensar, de acuerdo con la tradición lógico-científica heredada, se caracteriza –ya sea por un modo de argumentar lógico o hipotético-deductivo– porque su verdad es independiente del contexto, con una forma de pensar abstracta y formal. Como conocimiento proposicional se expresa, normalmente, en reglas, máximas o principios prescriptivos. Este modo paradigmático no se identifica estrictamente con el positivismo clásico, aunque lo comprende.

Por contraste, el segundo, emergente, es el *modo narrativo* (sintagmático), caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento/investigación (Huberman *et al.*, 2000).

Si en el primero hay procedimientos de racionalidad y verificación públicos y compartidos, el modo narrativo es cualitativamente diferente al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos. Este conocimiento narrativo es también otra forma legítima de construir conocimiento, que no debe ser recluido al ámbito de las expresiones emotivas:

> Los dos modos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación.
>
> (BRUNER, 1988: 23)

Frente a un modo de argumentar lógico, abstracto y formal, el *modo narrativo de conocimiento* parte de que las acciones humanas son únicas y no replicables, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas. Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos, que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo no debe, a riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad.

La oposición establecida entre paradigmático *vs.* narrativo no implica –como hemos advertido– que aboguemos por una dicotomía (un estudio científico-racional de la conducta humana, y una comprensión narrativa), resucitando el viejo dualismo decimonónico entre «Naturwissenschaften» (ciencias naturales) y «Geisteswissenschaften» (ciencias humanas), entre lo nomotético y lo idiográfico, entre lo empírico-analítico y lo «iluminativo», entre hacer ciencia y hacer arte; por fortuna superado. Se trata, recordaba Bruner, de modos complementarios, reclamando –únicamente– legitimidad epistemológica al modo narrativo, sin desdeñar las excelencias del primero, suficientemente demostradas. La explicación empírico-natural de la enseñanza debe necesariamente ser mediada y complementada por la comprensión hermenéutica (Bolívar, 1995).

De modo similar, como ya se ha visto, Polkinghorne (1988: 159) contrasta el conocimiento narrativo de las ciencias humanas, con el conocimiento de las ciencias físicas o naturales. Las primeras, «no producen conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar, generan conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana». Este conocimiento organiza los acontecimientos en unidades integradas de significado, los hechos son dispuestos en secuencias, en lugar de categorías. El conocimiento narrativo, en contraste con el científico de la tradición positivista, se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control.

Prosiguiendo ahora con el buen análisis de Polkinghorne (1995), el modo de *conocimiento paradigmático* se caracteriza por *clasificar los individuos/relatos bajo un concepto o categoría* (conjunto de atributos comunes que comparten individuos). Se trata, en todos estos casos, de establecer la categoría a la que pertenece cada una de las instancias individuales, de subsumir lo particular en lo formal (categoría o concepto), anulando cualquier diferencia individual, que debe ser clasificable. El modo paradigmático se fija, especialmente, en los atributos que definen a los ítems particulares como instancias de una categoría, y no en aquello que diferencia a unos y otros miembros de una categoría.

Desde esta perspectiva, es importante advertir que el razonamiento paradigmático es común en los diseños cuantitativos y cualitativos de investigación. En los *diseños cuantitativos* las categorías están previa-

mente seleccionadas a la recogida de los datos (por ejemplo, un cuestionario), de tal forma que de antemano se determina qué dimensiones o sucesos son instancias de una categoría de interés, además de en qué grado/cantidad lo satisfacen. Determinadas técnicas cuantitativas (por ejemplo, análisis factorial o «cluster») permiten agruparlas en factores comunes.

Por contraste, en los *diseños cualitativos* se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías, que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos. Éstos se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. Mediante un proceso analítico los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías, como en los análisis de «teoría fundamentada» de Glaser y Strauss. La mayoría de análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso de producir clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. De este modo, no difieren, en este aspecto, de los llamados análisis cuantitativos, solo que ahora las categorías no están predeterminadas, son inducidas o hechas emerger de los datos.

Lo propio, entonces, del modo paradigmático de pensar, que incluye –como acabamos de ver– los análisis llamados cualitativos, es ordenar la experiencia de un modo tal que produzca una red de conceptos que agrupen los elementos comunes, mediante categorías con algún grado de abstracción. El conocimiento se descontextualiza para que pueda unificar la singularidad y diversidad de cada experiencia. Es curioso que solemos catalogar de «cualitativa» una investigación por el modo como recoge los datos (notas de campo, observación participante, entrevistas, etc.), cuando lo que la hace cualitativa debía ser, más bien, como resaltó la «teoría fundamentada», el modo como se analizan y «re-presentan»; es decir, una forma distinta de hacer emerger teoría.

Esto se ve claramente en el *análisis temático de contenido por categorías*: el discurso es fragmentado en subcategorías, agrupado taxonómicamente en las casillas de cada categoría (o aglomeración de éstas: metacategoría); la parrilla de categorías se aplica del mismo modo a cada entrevista, lo que permite tratarlas cuantitativamente, e incluso pretendiendo relaciones causales entre categorías. Para hacerlo se limita a los contenidos o temas de los discursos, desdeñando la forma misma de expresarlos y su sentido subjetivo. «El análisis temático está fundado sobre la destrucción de la estructuración de los discursos singulares», sentencian Demazière y Dubar (1997: 19).

Por el contrario, como veremos a continuación, el *razonamiento narrativo* funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general, el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan.

Dos tipos de investigación narrativa

Estamos ahora en condiciones, de acuerdo con el razonamiento anterior, siguiendo de cerca a Polkinghorne (1995) y Bruner (1988), de distinguir dos tipos de investigación narrativa. Si bien ambas son formas legítimas de construir conocimiento en la investigación educativa, cada una tendría formas distintivas de generar conocimiento, y –por lo que nos importa ahora– criterios específicos de validación y fiabilidad, por lo que los informes de investigación según un modo no pueden ser verificados según el otro.

[a] *Análisis paradigmático de datos narrativos*: estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, «cualitativo») procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, en orden a llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado.

Ha sido la manera predominante de investigación cualitativa: los datos obtenidos son examinados según patrones generales y comunes. Desde un punto de vista temporal los datos pueden ser clarificados de una manera diacrónica o sincrónica. En la forma *diacrónica* los datos contienen una información temporal acerca de las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, describen cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes. Así, en la ordenación autobiográfica, se incluyen referencias a cuándo y por qué determinadas acciones tuvieron tales o cuales resultados o impactos. En la

ordenación *sincrónica* son enmarcados como respuestas categóricas a las cuestiones del investigador.

El modo paradigmático de análisis de datos narrativos suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. Dos tipos de análisis paradigmático suelen realizarse:

(i) Los conceptos se derivan de la teoría previa, que se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías.

(ii) Otro, donde, en lugar de que el investigador imponga a los datos conceptos derivados teóricamente, las categorías se derivan inductivamente de los datos, que ha sido el más extendido en la llamada investigación cualitativa.

La «teoría fundamentada» de Glasser y Strauss (1967) proporciona una buena ejemplificación: El análisis inductivo consiste en un movimiento recursivo de los datos particulares, que estimamos similares a sucesivas categorías propuestas por el investigador para agruparlos. Son tareas del análisis la reducción del material bruto en categorías, y sucesivas recursiones para que las categorías inducidas puedan ir siendo reformuladas hasta lograr su mejor ajuste con los datos. Posteriormente se intenta buscar relaciones entre las categorías, por medio de matrices. En cualquier caso siempre se trata, de acuerdo con los procedimientos paradigmáticos, de pretender generar un conocimiento general (*grounded theory*) a partir de un conjunto de historias particulares. El conocimiento, para que pueda ser válido, debe ser abstracto y formal, desdeñando los aspectos singulares y únicos de cada historia. Por su parte, el conocido manual de Miles y Huberman (1984) sobre análisis de datos cualitativos, en el fondo, para hacer creíble la investigación cualitativa (necesidad sentida en aquel momento), impone un tratamiento «riguroso» (es decir, paradigmático o cuantitativo) a los datos categóricos narrativos.

Más claramente, como señalábamos antes, todos los análisis temáticos de entrevistas, según taxonomías de categorías, en el fondo, tienen la misma lógica que el cuestionario: tratamiento cuantitativo del material cualitativo, que posteriormente –para no despreciarlo– se emplean, con fines ilustrativos, citas seleccionadas de las entrevistas, que apoyen lo que previamente ha determinado el análisis cuantitativo.

Tabla 4. Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos

	Análisis paradigmático	*Análisis narrativo*
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe «objetivo»: análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, «teoría fundamentada».	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

[b] *Análisis narrativo, propiamente dicho*: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia.

En contraste con el anterior modo paradigmático, el resultado de un análisis de narrativas es –a la vez– una narración particular, sin aspirar a la generalización: por ejemplo, un informe histórico, un estudio de caso, una historia de vida, un episodio narrado de la vida de una persona particular. La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida

individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir los elementos temporal o temáticamente, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero el asunto es que sean integrados e interpretados en una *intriga narrativa*. El objetivo último es, en este caso, a diferencia del modo paradigmático, revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia.

El proceso de un análisis narrativo es, entonces, sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlos por categorías. El resultado de esta integración narrativa es una comprensión en retrospectiva de los hechos pasados, según una secuencia temporal continua, para llegar a un determinado fin. Aquí el proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos a la emergencia de una determinada trama argumental. Esta trama argumental determina qué datos deben ser incluidos, con qué orden, y con qué final. Polkinghorne (1995) establece los siguientes criterios para componer una historia de vida:

1. El investigador debe incluir descripciones del contexto cultural en que tuvo lugar el caso narrado.
2. Es preciso prestar atención al contexto temporal y espacial del protagonista.
3. Se debe tener en cuenta a otras personas que han afectado a las acciones y fines del protagonista.
4. Concentrarse en las acciones y decisiones del personaje de la narración.
5. Al construir la narración, el investigador debe considerar la continuidad de los caracteres del actor.
6. El resultado de un análisis narrativo es la generación de una narración.
7. La línea directriz para juzgar la adecuación de un análisis narrativo es en qué medida la narración es plausible y comprensible.

El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, donde las voces (del/os protagonista/s, investigador e investigado) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje periodístico o novela histórica. Al fin y al cabo, esta forma de

análisis no significa ni arbitrariedad ni mera literaturidad. En los propios análisis literarios se pueden distinguir buenos y malos análisis. Lo que sí significa es acercarlos más a lo propiamente cualitativo, como por lo demás ha dicho Geertz (1989: 19) de la antropología: «es evidente que, así las cosas, la antropología está más al lado de los discursos "literarios" que de los "científicos"».

El investigador es el narrador de la historia contada, y a menudo deja oír su voz. Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir *evidencias y argumentos* que apoyan la plausibilidad de la narración ofrecida. Aunque puede haber varias disposiciones de los datos, es mejor aquel informe que consiga una mayor autenticidad y coherencia. Los ejemplos clásicos pueden ser: determinados análisis de Freud de estudios de casos, los estudios de los interaccionistas simbólicos de la Escuela de Chicago, los informes de los antropólogos de otros pueblos, etc.

Si bajo el paraguas de «investigación cualitativa» se puede hablar de «investigación narrativa», lo que hemos querido mostrar es que debemos distinguir *dos tipos*, congruentes con los modos de conocimiento de Bruner. Ambos comparten trabajar con datos narrativos y contribuyen de modo relevante a generar conocimiento social, pero –como acabamos de mostrar– el modo como lo hacen y las formas de representar los datos en los informes de investigación difieren grandemente.

El grave problema de esta posición es si, por querer otorgar un *status* epistemológico a la narrativa personal, perdemos poder tener unos criterios mínimos, compartidos por la comunidad de científicos sociales, sobre qué haya de contar como conocimiento. A favor está que dichos criterios narrativos están siendo asumidos por una parte relevante de dicha comunidad. Como también ha dicho Geertz (1989), «ciento quince años de prosa aseverativa e inocencia literaria son ya suficientes».

Sin embargo, la distinción de Polkinghorne no siempre es pertinente, máxime si se entiende como alternativa dicotómica: una investigación es «análisis de datos narrativos» o «análisis narrativo». Como ha señalado Elbaz (1997), pueden existir intereses legítimos en la investigación, que no lleguen a ser cubiertos por un solo «análisis narrativo». Así, para indagar la trayectoria profesional general de los profesores de un nivel educativo, nos puede convenir un amplio recuento de historias de vida, que exigen –por su propia extensión– algún tipo de análisis de datos (categorial, estructural u otros), pero –a la vez– nos

pueden interesar determinadas historias particulares, a reconstruir narrativamente.

En una bella analogía Kushner y Norris decían que la Academia se dedica a cuidar los jardines de la verdad, señalando las flores que deben crecer. Desde el «Discurso del Método» de Descartes, ambos modos de análisis han permanecido separados, otorgándole cientificidad solo al primero. Parece evidente que, como dice McEwan (1998: 237-7), «la mayor parte de los escritos académicos puede ser considerada un esfuerzo de sofocar el impulso de relatar una narrativa; y a su vez, las pautas de la composición académica tienden a favorecer las escrituras no narrativas sobre los relatos directos..., [de acuerdo con] el ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio».

Y es que, en este final de la modernidad, asumir plenamente la pertinencia de los relatos (auto)biográficos de los docentes en las prácticas habituales de investigación, implica reorientar dichas prácticas convencionales asentadas de trabajo en el campo, para admitir aguas turbulentas que cuestionan dichos modos (Palti, 1997). Este es nuestro problema. Como al comienzo hacíamos referencia, hace unos años Elliot Eisner (Eisner *et al.*, 1996) planteó, en un discurso presidencial a la convención anual de la Asociación de Investigación Educativa Americana, si una tesis doctoral escrita en forma de novela debía ser admitida como una investigación. La propia cuestión ya es un signo de que el paradigma establecido empieza a tambalearse. ¿Estamos, pues, en un «período postparadigmático»?

Problemas epistemológicos

> Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco *dilema de hacer investigación en ciencias sociales*. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas.
>
> HUBERMAN (1998: 225)

Finalmente vamos a apuntar algunos de los graves *problemas epistemológicos* que suscita defender un análisis autónomo o propio de las narrativas, tal como plantea Michael Huberman en el texto anterior.

Entrar en esta dimensión, en el fondo, reproduce, a su modo, el viejo debate de la investigación antropológica, entre un modo de proceder *emic* y *etic*, entre descripciones desde dentro (primera persona, fenomenológica) *versus* descripciones desde fuera (tercera persona, objetivista). No obstante, cabe desplazar la cuestión, como es común postmodernamente, desde el ángulo epistemológico o metodológico para convertirlo en un asunto de poder: cómo los profesores están *representados* en el discurso de la investigación, y las relaciones de poder implícitas. Aquí nos vamos a limitar al epistemológico, el segundo ya ha sido señalado anteriormente.

En primer lugar, es evidente que la investigación narrativa, cuyo resultado es un *informe narrativo*, tiene la ventaja de no violar/expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de las palabras de los sujetos. El problema generado es que si respeta en exceso el discurso *emic* de los profesores, cifrándose en el sentido hermenéutico de las acciones y decisiones docentes, la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados (como sería la quimérica etnografía de los trobiandeses hecha por ellos mismos), imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que torna superflua cualquier tarea de análisis. Justamente, la grandeza de la antropología de los trobiandeses realizada por Malinowski reside en –por no estar metido en su propio mundo– habernos aportado una reconstrucción de su vida y pensamiento.

Bajo el lema de rechazar las generalizaciones y las posibles distorsiones de la narración del profesorado o alumnado, no se puede sacralizar el discurso *emic* de éstos. Al fin y al cabo los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos, y que, como tales, deben ser analizados por la investigación. Como comenta Huberman, parece legítimo en la investigación educativa buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares, que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen. De hecho esto es lo que han pretendido las ciencias sociales. Con las especificaciones pertinentes, abogamos por que –para que dichos relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación– deben también someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información.

Un «textualismo radical», como lo ha llamado Hammersley (1995), excluyendo todo tipo de análisis paradigmático, plantea una ruptura con los modos académicos de investigar. Sin embargo, también es pre-

ciso reconocer que cuenta con una larga tradición, en la historia oral o de vida. La Escuela de Chicago recogía documentos orales como base de la historia social, triangulado con otros materiales biográficos. Más recientemente, Pierre Bourdieu y su equipo en su extensa obra sobre *La miseria del mundo,* recoge 182 entrevistas debidamente ordenadas, privilegiando el testimonio oral (ofrecer el texto en su integridad), comprenderla sin juzgarla (por ejemplo, con un análisis categorial fuerte), limitándose a la presentación de las entrevistas para orientar la lectura. El sociólogo, en este caso, acompaña, presenta y ordena los mensajes que le han sido confiados. Se relega al lector dicha tarea interpretativa y analítica.

En nuestra situación nos encontramos con una cierta «crisis de representación». Geertz habló de «géneros confusos» y de «descripciones densas», y Rorty de que la ciencia es «un género particular de la literatura». En esta coyuntura, por ahora, un marco de inteligibilidad de las narraciones tiene que conjugar aquellos elementos tal y como fueron dichos en descripción *emic,* y –al tiempo– no renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de los interpretados. Como ha escrito Geertz (1994: 22), de lo que se trata es de «reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias».

En cualquier caso, el asunto se juega entre no sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer, en los que vanamente encajarían. «No podemos cambiar la dominación paradigmática por otra sin cambiar la dominación misma», comenta 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. Mantener a la investigación educativa como empresa científica implica no renunciar a algunas formas paradigmáticas.

El asunto, como ha planteado Eisner (1997), es –por un lado– qué debe contar como investigación, y –por otro– si la investigación debe asimilarse a los modos científicos establecidos. Podemos apuntarnos, como hacemos nosotros, a la primera parte, sin estar plenamente de acuerdo con la segunda. En la situación actual, cabe mantener que una buena novela (realista) puede aportar un grado de conocimiento de una realidad que ya lo podrían reclamar investigaciones cuantitativas. Pero, como investigación educativa, debe tener conjuntamente un formato de argumentación narrativa y apoyarse –con algún grado de sistematicidad– en datos. La forma de presentación no determina ser una investigación, sino el modo como argumenta y justifica. Habría innumerables ejemplos (desde los *diálogos* platónicos) para mostrar que el grado de comprensión humana de los fenómenos no es exclusivo de una representación formalizada.

¿Son ambos modos compatibles?

Epistemológicamente, lo que de hecho se debate son dos posturas:

[i] *Tesis de compatibilidad*: Considerar que ambos modos de conocimiento son legítimos y complementarios, al tiempo que irreductibles, como defiende Bruner (1988, 1991).

En esta primera tesis, por ejemplo, Huberman (1998: 226) mantiene que –paradigmáticamente– podemos, como él ha hecho, aplicar métodos de descripción y análisis por medio de los cuales nuestras teorías lleguen a corresponderse más estrechamente con los arquetipos o prototipos que subyacen en las narrativas más ricas: «son estos elementos los que constituyen la gran literatura, los estudios fundacionales en antropología social y la mejor teoría social que tenemos», comenta. Acudir a estas teorías para analizar e interpretar los datos narrativos, ha sido la base del modo paradigmático de conocimiento científico, lo que no excluye la posibilidad de reformular las teorías cuando no encajan con los datos. No obstante, sensible a nuestra actual coyuntura y como muestra (a regañadientes) de la tesis de compatibilidad, escribe: «sostengo que podemos sentir estos arquetipos intuitivamente y que además podemos demostrarlos sistemática y hasta científicamente», y que –incluso– calificarlos de poco científicos es un prejuicio cultural de nuestra civilización racionalista.

[ii] *Tesis de la incompatibilidad*: Paradójicamente puede ser defendida desde un bando como desde otro: cientifista-paradigmática, o narrativismo. Así, desde la primera:

[a] Solo la investigación científica convencional, practicada al modo paradigmático (ya sea cuantitativo o cualitativo), produce conocimiento científico, por lo que el «aná-

lisis narrativo» no puede ser admitido dentro del conocimiento científico, solo cabe *relegarlo al campo del razonamiento práctico.*

Esta es la tesis que defiende Fenstermacher (1994a), distinguiendo dos tipos de discurso, propios de cada clase de investigación:

(i) *Discurso práctico*: expresa el lenguaje de la acción y la actividad humana, normalmente por medio de intenciones, deseos, frustraciones, aspiraciones, etc. Está referido al contexto en que trabajan los profesores y –como tal– es específico, situacional y particular. Expresado oralmente más que por razonamiento discursivo.

(ii) *Discurso de la investigación*: es un discurso técnico, abstracto, referido a métodos de investigación, donde están excluidas –de principio– las consideraciones valorativas. Normalmente está fuertemente estructurado, y se elabora de acuerdo con la tradición de investigación (ya sea cuantitativa o cualitativa) de la comunidad científica.

Debido a que no hay isomorfismo entre ambos campos cognoscitivos, solo cabe defender *dos ciencias* en el estudio de la enseñanza, que podemos pensar en términos de dos diferentes discursos en dicho estudio. Cada discurso puede potencialmente generar conocimiento, pero el conocimiento práctico se justifica en función de «buenas razones», de acuerdo con los patrones del plano ético-moral (Fenstermacher y Richarson, 1994). En esta situación, apuesta por dos ciencias en el campo educativo: ciencia convencional y ciencia narrativa o interpretativa.

Como criticábamos en otra ocasión (Bolívar, 1995), esto significa –en primer lugar– refugiarse en una posición tradicional en que, viéndose obligado a aceptar la investigación y el conocimiento producido desde el ángulo interpretativo, la «buena» ciencia continúa siendo la convencional o paradigmática. En segundo lugar, sigue siendo una postura positivista, pues silencia el debate contemporáneo entre «comprender frente a explicar», en que –con la hermenéutica– las ciencias sociales adquieren el *status* de independencia de su progresiva naturalización positivista. Obligado a reconocer la existencia de la investigación práctica o narrativa, viene a advertir a los navegantes: no debemos confundirnos, la verdadera ciencia es la convencionalmente establecida, hay otra investigación (práctica) que no alcanza dicho *status*.

Por eso, creemos, que más que trasladar la teoría educativa del campo de la razón teórica a la razón práctica (Fenstermacher, 1994b), la cuestión estaría en delimitar en qué medida su especificidad se mueve irremediablemente entre las dos. No se trata de relegar el conocimiento de la enseñanza a una «autonomía de la práctica», concediéndole un estatuto epistemológico propio, a costa de hurtarle los criterios comunes de racionalidad científica para situarlo en el campo ético-moral. Esta operación no nos llevaría muy lejos para lo que pretendemos. Es, en el fondo, una estrategia heredada del positivismo.

Contrariamente a la anterior, la tesis [b] mantiene que:

[b] El formalismo científico o la racionalidad técnica es incapaz de comprender las cualidades internas que definen la enseñanza. Precisamente el interés actual por la narrativa viene a ser expresión de una actitud crítica con [a], por dejar fuera las experiencias significativas de la vida cotidiana (Van Manen, 1994). La forma de razonamiento narrativo contrasta con el razonamiento lógico, tanto en las premisas y conclusiones como en la forma misma de expresión.

En una discusión sobre el tema con Van Manen, Fenstermacher (1994b), un tanto escépticamente, dice que –según el estado actual de la cuestión– decidirse entre [a] o [b] es expresión de una preferencia (prejuicio, interés o ideología). De modo discutible mantiene que la narrativa, por sí misma, carece de cánones vigorosos y fuertes de razonamiento y racionalidad (que solo los proporciona la tradición paradigmática); y que limitarla a sus propios cánones impide poder dilucidar cuándo un relato de experiencia expresa una falsa percepción o interpretación errónea.

En su lugar, podemos sostener que 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.). Nuestra postura actual es que esto no debiera significar rechazar cánones de razonamiento y justificación comúnmente admitidos. Estamos, sin duda, dice Huberman, nadando en aguas peligrosas, fruto de la situación de cambio actual. Refugiarse en la propia narratividad del texto supone trasladar la verdad como representación de la realidad a su plausibilidad y persuasión en la construcción de la narración. Es preciso un marco teórico y metodológico que oriente el análisis de los datos, aunque

este equilibrio inestable puede romperse cuando se asimilen a dicho marco, relegando los que no encajan.

Pero también, bajo el primado de limitarse a recoger lo que dicen los profesores, no se debiera ignorar que lo narrado está determinado por una política educativa y curricular, al tiempo que forma parte de un contexto social más amplio. Silenciar dichos determinantes puede, implícitamente, ejercer una función conservadora. Goodson (1996) finaliza su libro señalando que, «promover relatos y narrativas, sin análisis de las estructuras y sistemas», en unos tiempos en que el trabajo de los profesores y la enseñanza está siendo reestructurado, es un buen ejemplo de cómo las mejores intenciones pueden dar lugar justo a los efectos contrarios. En otros términos, si se nos permite la analogía, en algunos casos la canción (narración) que cantan los profesores no es de ellos, es prestada, y quien la oye parece ignorarlo. Como señala Denzin (1989: 74): «en algunos momentos una persona actúa como si él o ella hicieran su propia historia, cuando, de hecho, están forzados a hacer la historia que dicen haber vivido». Las versiones que los profesores y profesoras construyen de sí mismos en sus narrativas son construcciones sociales, que no debieran ser cosificadas.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

Las vidas personales tienen causas y efectos parcialmente averiguables, pero el camino que lleva a descubrirlos pasa menos por postularlos y medirlos que por examinar e inspeccionar sus expresiones.

GEERTZ (1994)

Los principios teóricos del enfoque narrativo conforman, como hemos señalado, un modo propio de investigar, que –más específicamente– vamos a tratar en esta Segunda Parte. Así, se requeriría una metodología que sea sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal o que privilegie el contexto. Por eso, los criterios tradicionales de investigación educativa deben ser redefinidos de modo que sean congruentes con las premisas teóricas y con el material objeto de estudio. En caso contrario, se negaría el carácter científico de la investigación narrativo-biográfica, o se tendrán que forzar las pautas tradicionales, hasta un grado que las haga irreconocibles. Son, en efecto, las premisas epistemológicas del enfoque biográfico –vistas en la Parte anterior– las que deben proporcionar las condiciones de producción del discurso (metodología de recogida y análisis de datos).

La investigación narrativo-biográfica, como una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva hermenéutica cuyo objeto de trabajo son fundamentalmente textos discursivos (Denzin y Lincoln, 1994). En un sentido amplio, se puede entender que, en el fondo, toda investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa. Los propios informes de investigación, como ha resaltado Gudmundsdottir (1996), están compuestos de narrativas, integradas de cuatro elementos: datos observacionales, relatos que los informantes cuentan, relatos escuchados por el investigador, y los modelos teóricos (que –a su vez– son estructuras narrativas) que guían la investigación.

Sin embargo –en sentido estricto, como ha resaltado Denzin (1995)–, la investigación narrativa introduce una seria «fisura» en la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador. Esto torna problemática (*crisis de representación*) la relación

entre experiencia y texto. También los criterios habituales de validez, generalización y confiabilidad se tornan problemáticos (*crisis de legitimación*). Si contar con una orientación teórica facilita el análisis, y disponer de modos de análisis lo hacen posible; en último extremo es también una tarea *artística*; parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso.

En un sentido fuerte, como de la investigación cualitativa dice Eisner (1998: 197), se podría afirmar en el caso de la narrativa: «no conozco ningún "método" para llevar a cabo la investigación cualitativa en general o la crítica educativa en particular. (...) Desafortunada –o afortunadamente– en cuestiones cualitativas los recetarios de cocina no aseguran nada». De modo similar, Pierre Bourdieu (1999: 527), a la hora de hablar de los presupuestos epistemológicos y metodológicos que le han guiado en la realización de su investigación biográfico-narrativa sobre «la miseria del mundo», habla de que «los innumerables escritos calificados de metodológicos sobre las técnicas de investigación omiten lo esencial». A saber: aquello que los mejores investigadores siempre supieron hacer con las sutilezas casi infinitas de las estrategias que despliegan los agentes sociales en la conducción corriente de su existencia. Las prescripciones de una metodología, más cientifista que científica, en efecto, no llevan muy lejos.

Pero esto no obsta para dejar «desarmado» a quien desea introducirse y trabajar en el campo. El asunto se juega –más bien– en cómo se presentan: prescripciones a modo de algoritmos u orientaciones heurísticas. La comunidad de investigadores/as en este enfoque ha acumulado un saber hacer (práctico y teórico), que justo es uno de los objetivos de este libro: darlos a conocer con una cierta coherencia. Además, para hacer un uso informado (y creativo) de la indagación biográfico-narrativa, se precisa una conciencia crítica de los presupuestos y asunciones teóricas que subyacen en la perspectiva. A esto se han dirigido los capítulos de la Primera Parte.

Nos hemos detenido en aquellos aspectos que son específicos y propios de la investigación con narrativas biográficas. Otras muchas dimensiones o especificaciones, que son comunes con la investigación cualitativa de estudios de caso, suficientemente conocidas y divulgadas, no han recibido deliberadamente toda la atención que, quizás, requirieran. Además de unos principios metodológicos generales, que sitúen conscientemente al investigador en los modos de producción de conocimiento, nos concentramos en modos de obtener los datos, su análisis e informar a otros.

Capítulo 4

PROBLEMAS METODOLÓGICOS Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Las metodologías y estrategias autobiográficas deben ser consonantes con el marco teórico defendido. Dar sentido a los datos biográficos recogidos (entrevistas, informes biográficos, notas de campo, otros documentos personales) puede ser una empresa intelectual frustrante, si no se tiene algún tipo de marco teórico y propuestas metodológicas para resolverlo. No podemos caer –como dice J. C. Passeron (1989)– en la *ilusión de inmediatez* que conlleva el relato biográfico: creer que todo es pertinente por el hecho mismo de ser una descripción individual auténtica. Ya Dollard (1935), en su obra clásica sobre criterios en las historias de vida, señalaba que el material de la historia de vida no habla por sí mismo, debe ser organizado y conceptualizado. A esta ilusión la llama Passeron «la utopía biográfica», que creería cifrar toda la comprensión en la propia inmediatez del relato biográfico, renunciando a una explicación teórica, para limitarse a la mera descripción. Dejarse llevar por el propio orden sugestivo del discurso biográfico, renunciando a todo ejercicio de reconstrucción, es la ilusión biográfica.

El punto de partida de toda investigación en ciencias sociales, dice Denzin (1995), son *tres formas de discurso*: el habla y lenguaje cotidiano, las inscripciones que de ese lenguaje se hacen en transcripciones, y las interpretaciones basadas en el lenguaje y datos. Este capítulo se dedica, conjuntamente, a algunos de los principios metodológicos que deban articular el sentido de la investigación; así como a todos los aspectos a tener presentes en el diseño e inicio de la misma. Incidiremos, especialmente, en cómo el relato obtenido es dependiente de la relación de interacción social que se establece entre informante e investigador. La forma y el contenido de un relato biográfico cambia según la percepción del *status*, intereses y relaciones que del entrevistador tenga el narrador.

Esto significa que en la metodología biográfica no solo interesa el relato obtenido, dando primacía al componente referencial del discurso; es preciso entrar en una hermenéutica de la *interacción establecida entre narrador y observador*, puesto que dicho relato es dependiente de ella y el investigador forma parte del propio proceso, «coautor» de la propia narración. En lugar de tratar las formas discursivas de los profesores –primariamente– como expresiones o reflexiones de algún conocimiento subyacente que explicitan, se verían también como instrumentos para representar el mundo y construir conocimiento, en función del acto mismo de producción (entrevistador-entrevistado).

Principios metodológicos

Antes de entrar en el proceso mismo de investigación, analizamos algunos principios metodológicos problemáticos en las narrativas biográficas. Un conjunto de cuestiones apuntan a la necesidad de efectuar, a través de la biografía, una *mediación entre la historia individual y la historia social* (otras personas y entorno). Los relatos de vida son siempre individuales, pero se trata de comprender la personalidad total de una persona a través del relato que hace de su propia vida; en los casos mejor logrados, contribuye a comprender el propio contexto social, viendo cómo el individuo es producto de una historia en la que ha llegado a ser sujeto. Lo social se constituye en lo personal, la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido.

Temas como articular –de modo creíble– ambas dimensiones según la naturaleza de los fenómenos involucrados, y la *generalización* o representatividad, son asuntos debatidos, que deben ser situados. Y, entonces, entramos en si es preciso, no un relato único, sino más bien polifónico de diversos actores, el valor que tenga la propia subjetividad y la experiencia humana como base para construir conocimiento. A su vez, los materiales autobiográficos, una vez recogidos, se pueden poner al servicio instrumental de una determinada metodología, como ha sido habitual en la investigación convencional. La especificidad de una investigación narrativa confiere un *valor propio o autonomía* a la autobiografía, que le aporte validez específica, en función de un modelo y método de investigación. Finalmente, se plantea la grave cuestión de qué haya que entender por «verdad» en narrativa.

Articular lo biográfico singular en un marco de estructura general

> Aunque todo el mundo comienza su vida insertándose en el mundo humano mediante la acción y el discurso, nadie es autor o productor de la historia de su propia vida. Dicho con otras palabras, las historias, resultados de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es autor o productor. Alguien la comenzó y es su protagonista en el doble sentido de la palabra, o sea, su actor y paciente, pero nadie es su autor.
>
> Arendt (1993: 208)

Una primera cuestión importante en la investigación biográfica, casi artística, es –como decía Geertz (1994: 89) de la etnografía– 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». En otros términos, diríamos, cómo lograr una articulación temporal de lo biográfico con lo estructural; entre la trayectoria subjetiva que construye un sujeto y las estructuras sociales y profesionales en las que se inscribe; las narrativas de acción con las genealogías de contexto que las explican. Dar prioridad a un ángulo (subjetivo) u otro (objetivo), ha marcado diferencias entre las escuelas antropológicas y sociológicas. Un marco comprensivo, podría venir dado por el representado en la Figura 10.

El sujeto, en los relatos biográficos, suele estructurar su vida –explícita o implícitamente– en relación con otras vidas o personas y el contexto social o histórico en que se ha desenvuelto. Los recuerdos y cómo se estructuran los acontecimientos vitales son dependientes de los procesos sociales en que están o han estado inmersas las personas. Siendo el objetivo comprender a la persona, esto supone –como muestra la Figura 10– explicitar (y comprender, al tiempo) las intersecciones con otras vidas y con el entorno. La historia de una vida está inmersa en otras comunidades de las que deriva la propia identidad, tornándola significativa. Por eso, no podemos contentarnos con restituir las palabras de los entrevistados, hay que resituarlas en el contexto sociocultural del grupo de referencia.

Si, como dice Arendt en el texto inicial, nadie es autor o productor por entero de su historia de vida, sino actor y paciente; es preciso intentar ver esos otros factores que forman la trama de relaciones humanas que han configurado la construcción de una vida. La biografía de un suje-

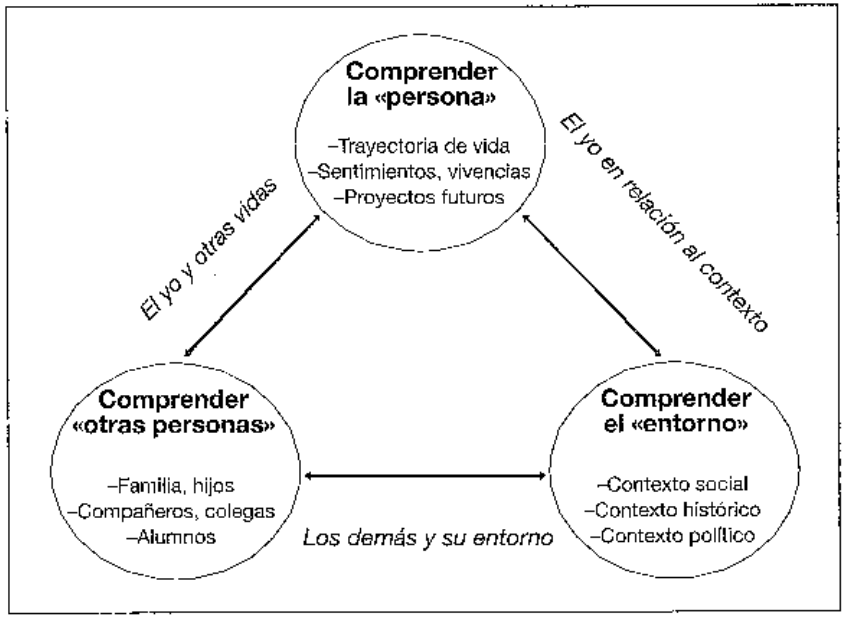

Figura 10: Comprender y situar las vidas individuales.

to (individualización) tiene que anclarse en la dimensión social (socialización), una se constituye en relación a la otra. Otro asunto es qué tipos de análisis puedan ser mejores para articular las tres dimensiones.

Jean Claude Passeron (1989) señala que han existido *dos grandes marcos teóricos* (durkheimiano el primero, y dialéctico el segundo) en los que inscribir las investigaciones empíricas sobre las estructuras longitudinales de la individualización:

(a) *Inscripción de los itinerarios individuales en las estructuras institucionales*: subordinación de la inteligibilidad de lo biográfico a la descripción de las estructuras objetivas (culturales o estadísticas) que lo preceden y determinan. Los tiempos y trayectorias de los individuos deben estar socialmente condicionadas.

(b) Comprender *el desarrollo biográfico como el producto de un doble movimiento*: las vidas de los individuos (y sus discursos) son el producto de la acción social de esos individuos y, a su vez, del determinismo social de las estructuras.

En conjunto, la investigación biográfica se ha dirigido a categorizar el curso de la vida como un proceso de individualización, poniéndolo en relación con el proceso más amplio de socialización. Las biografías son *actualizaciones singulares* de modelos sociales, cuyas normas y representaciones sociales han sido internalizadas de una manera particular. Ni un determinismo de las estructuras, ni la libre realización de un proyecto autónomo. Como señaló Jean-Paul Sartre en una célebre expresión de los años sesenta, en una mezcla del existencialismo y del marxismo, «L'homme se caractérise avant tout... par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait du lui» (el hombre se caracteriza, sobre todo, por lo que ha llegado a hacer de lo que han hecho de él). La interacción entre factores estructurales o contextuales y aquellos propiamente individuales marcarían el desarrollo del individuo.

Unido a lo anterior, se ha hablado de que la investigación narrativa sufre una «ilusión biográfica» (Bourdieu, 1989), en el sentido de confundir el relato de vida con la vida misma, presuponiendo que cada vida individual posee un significado y coherencia global por el solo hecho de que hayan sido vividas por el mismo sujeto. Así argumentaba Pierre Bourdieu:

> Tratar de comprender una vida como una serie única y autosuficiente de acontecimientos sin otro lazo que la simple asociación a un «sujeto», cuya constancia no es probablemente sino la de un nombre propio, es casi tan absurdo como tratar de explicar un trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. Los acontecimientos biográficos se definen como *ubicaciones* y *desplazamientos* en el espacio social, es decir, más claramente, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado.

El sujeto reconstruiría *a posteriori* un conjunto de conocimientos muy dispares y aleatorios que recuerda, y que –unidos– han hecho lo que él es. La identidad de un sujeto no se constituiría sobre la base de su historia biográfica, sino –más bien– sobre la invariaza de su nombre propio, que constituiría «el punto fijo en un mundo cambiante». La «ilusión biográfica» justo consistiría en hacer del sujeto individual la fuente de todas los acontecimientos y determinaciones de su vida. Los relatos de vida –dice Bourdieu, en este trabajo que levantó una extensa polémica– no son más que puros artefactos, que habría que sustituir

por «trayectorias», como la «serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo cambiante y sometido a continuas transformaciones».

La posibilidad de las historias de vida se enfrenta –entonces– con la objeción de que la vida sea un conjunto ordenado, coherente; y no una mezcla de azar, necesidad y circunstancias, cuya narración no sea otra cosa que una reconstrucción subjetiva sin objetividad. Aun así, como hemos visto en MacIntyre, Ricoeur o Bruner, si hoy ya no creemos en una esencia fija que se desarrolla, la única identidad que nos queda es la unidad de narración en un relato de vida. La historia de vida, y la propia identidad personal, no es más que la reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su autodefinición en la unidad de un relato.

Todo ello plantea qué principios pueden aportar una inteligibilidad a las biografías. En un buen trabajo, Conninck y Godard (1998) estiman necesario redefinir la causalidad como «formas temporales de causalidad». Una biografía, dicen, no puede evitar la cuestión de los encadenamientos cronológicos. Analizan tres posibles tipos de modelos:

[a] *Modelo arqueológico*: buscar un punto inicial, originario, desde el que se desprende o sigue todo el desarrollo de la biografía, a partir del cual se ubican otros acontecimientos (anteriores o futuros). Determinados agentes o acontecimientos del pasado condicionan el presente y prefiguran el futuro.

Pero parece insuficiente explicar un proceso a partir de su estado inicial o causas originarias, pues producido el efecto, el proceso puede seguir independiente de su causa inicial o redefinirse con el tiempo.

[b] *Modelo procesual o de trayectorias*: estudiar la forma del proceso en sí mismo y, a través de cómo un acontecimiento o biografía evoluciona, ver los elementos causales que intervienen y su encadenamiento.

Es el más habitual en la medida que busca construir la lógica del desarrollo y enlace de acontecimientos, estableciendo conexiones causales. Este desarrollo se constituye por el propio curso del tiempo, ya sea por la cronología que explica el orden de aparición, o las rupturas o bifurcaciones que se producen en un momento dado y las transiciones entre unas y otras.

[c] *Modelo estructural*: se interesa por temporalidades externas, en relación a las cuales se estructura una biografía particular. Las temporalidades históricas o los contextos sociales con su propia temporalidad marcan las biografías, en la medida que condicionan la organización de la existencia. Este estructuralismo borra la lógica interna de los acontecimientos, para explicarlo en función de las causas y tiempos externos.

Normalmente, señalan Conninck y Godard (1998), las investigaciones no recurren o se apoyan en un solo modelo. De hecho, combinar o cruzar varios aporta mayor inteligibilidad, como muestra la Figura 11. Así, las variables arqueológicas adquieren mayor sentido cuando se inscriben en un modelo de trayectorias. Y el propio modelo procesual adquiere mayor sentido cuando se refiere, de acuerdo con el modelo estructural, a temporalidades de mayor amplitud. Junto a esto, como veremos, se logra una mayor inteligibilidad por pertinencia, relevancia, credibilidad o saturación de los relatos.

Además, cuando las narrativas biográficas no se ponen en relación con los contextos históricos y sociales de los que forman parte y que –en gran medida– los sobredeterminan, presentan graves limitaciones. Así, Michael Connelly y Jean Clandinin han desarrollado un amplio programa de investigación sobre narratividad y currículum, y,

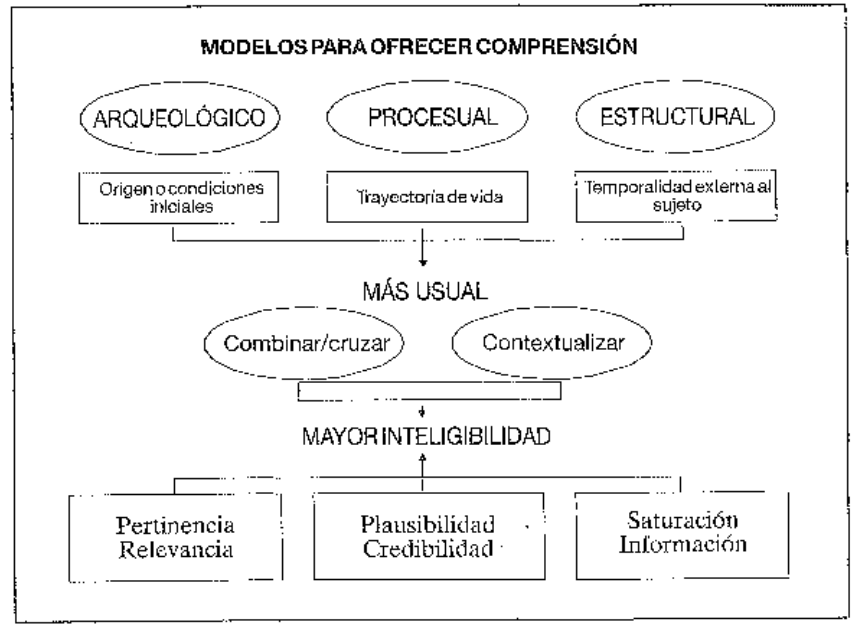

Figura 11: Modelos de inteligibilidad de las biografías.

más específicamente, sobre «narrativas de experiencia» que los profesores hacen de su trabajo (Connelly y Clandinin, 1988). Los profesores cuentan relatos de su experiencia presente y pasada, en forma de aprender a narrativizar la experiencia, y –en colaboración con los investigadores– diseñan relatos sobre nuevos modos de actuar en el futuro. Con las virtualidades que tiene su enfoque en esta obra y otros muchos escritos, como aparece reflejado en este libro, presenta puntos débiles. Como analiza críticamente Chambers (1991: 354):

> Los autores nos ofrecen la ingenua esperanza de que si los profesores aprenden a «contar y comprender su propio relato», pueden volver a ocupar el lugar central que les corresponde en la planificación y cambio del currículum. Su método permite que cada profesor sea un «mirlo cantor en la caída de la noche»; aislado, y completamente ignorante de que cómo lo que el/ella canta es parte de un canto más amplio del mundo. Si nadie es cantor de su propio canto, ¿quién lo escucha? ¿Cómo podemos saber de la más amplia conversación del género humano en que nuestra propia historia de profesor está incrustada y quizás ocultada?

No basta dar de modo ingenuo la voz a la práctica, si se ignora que esa práctica está inmersa en una estructura social y es manifestación de un sistema social y político, en que vive y trabaja el profesorado. El enfoque narrativo tiene el grave peligro de limitar la visión y, con ello, al permanecer presa de sus propios límites, de imposibilitar cualquier cambio. Los profesores y profesoras de Connelly y Clandinin hacen cambios en el currículum de su propia clase, pero sin cuestionar y cambiar la teoría, estructura o ideología que requeriría un cambio de más hondo calado. Leyendo esta obra de Connelly y Clandinin, pese a su belleza descriptiva, uno tiene la impresión de que ignoran la dinámica relación entre teoría y práctica, que las escuelas forman parte de una estructura social y política, y que los cambios didácticos en el aula no pueden separarse de otros cambios educativos. Es preciso suplementar las narrativas personales con un proceso crítico que conduzca a los profesores a darse cuenta (y actuar) en estas dimensiones fuera del aula.

¿Puede gozar de «representatividad» la investigación biográfica?

> Una vida es una praxis que se apropia de las relaciones sociales, las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas (...). Bien lejos de reflejar lo social, el individuo se apropia de ello, lo media, lo filtra, lo retraduce a otra dimensión, a la dimensión de la subjetividad. No puede prescindir de ello, pero tampoco lo padece pasivamente; al contrario, lo recrea en cada instante. El hombre es el universo singular.
>
> FRANCO FERRAROTI (1983)

Si en la investigación biográfico-narrativa tratamos siempre con relatos de vida singulares, ¿hasta qué grado puedan ser «representativos»? Naturalmente, podríamos decir, que aquí estamos transfiriendo una cuestión del modo paradigmático de conocer al modo narrativo, mezclando marcos epistemológicos. El tema de la «representatividad» de la perspectiva biográfica no puede ser, de acuerdo con la tradición dominante heredada del positivismo, la «lógica de la estadística matemática». El interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que –no obstante– pueden aportarnos comprensión de otros similares, y –en esa medida– tener poder de ser generalizables en algún grado. Como, en una bella analogía, ha dicho Stake (1998: 46), «la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación». No obstante, pensamos, como decía Thompson (1988: 149) de la historia oral, que

> es esencial que la historia oral se implique en la representatividad, si ha de realizar su potencial. La peor clase de historia oral es aquella que empieza y termina en la criada. Pero es también importante no llegar a obsesionarse con esta cuestión perdiendo de vista las causas fundamentales para el desarrollo de la metodología, y las que es mejor olvidar. Y al igual que la representatividad, una de las lecciones más profundas de historia oral es la singularidad de cada historia de una vida.

Quizás, como ha afirmado M. Catani (1984), en las historias de vida, la cuestión no es la representatividad, sino la *pertinencia*. Metodológicamente la cuestión está, no en intentar vanamente insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías artificialmente construidas, sino de ver la pertinencia del relato en la cultura de que forma parte. El tema de la representatividad aquí es preciso inscribirlo dentro de otra lógica (*plausibilidad* y *credibilidad*): el grado de comprensión plausible que proporciona el relato, dentro de un grupo social o profesional, de lo que queremos conocer. Las generalizaciones («naturalistas», las llama Stake) pueden venir porque el caso único es

descrito en formas que logran la implicación personal del lector, de tal modo que cualquier persona –en esa situación– podría haber vivido (o sentido) esas experiencias. Y, en ese sentido, la experiencia humana es «generalizable», no porque la muestra sea representativa.

Cabe también como estrategia partir de un grupo de historias de vida, para reconstruir un «tipo ideal» (en el sentido de Weber) de un colectivo. Ferrarotti (1981: 60), acertadamente, planteaba si, en vez de individuos particulares, no fuera mejor recurrir a grupos: «¿Por qué para renovar el método biográlico no sustituimos la biografía natural por la biografía de grupos primariós como unidad base heurística?». Y es que, como señala Peneff (1990: 80), «la utilización de una única autobiografía es difícil de justificar, salvo en la perspectiva del testimonio». Es común emplear una serie de varias (auto)biografías del grupo social o profesional sobre el que versa el estudio de caso. La elaboración de tablas biográficas y relatos cruzados, como veremos, permite comparar en paralelo o cruzado la historia del grupo estudiado.

Bertaux (1981) señalaba que la vida individual de una persona particular puede tener un interés científico, en la medida que refleje y contribuya a esclarecer una situación socio-histórica, estructura social o condiciones de vida determinadas. Para salvar estos problemas, propuso tratar los relatos de vida individuales como «récits de pratiques» (*relatos de prácticas*): inferir a partir de tal o cual conducta práctica el fondo histórico de relaciones sociales que están en su base. Esto se conseguiría reuniendo una serie de relatos de vida pertenecientes al mismo ámbito de relaciones sociales, poniéndolos en relación unos con otros, así como con las estructuras y contexto histórico en las que se inscriben. Este conjunción, por «saturación», de historias biográficas, pueden reflejar las estructuras y relaciones de dicho ámbito social.

Para incrementar la «representatividad» y «validez interna» de los casos seleccionados a investigar biográficamente se han empleado varias estrategias metodológicas:

(a) Mediante procedimientos cuantitativos previos (por ejemplo, cuestionarios de los que, por análisis «cluster», se pudieran elegir individuos «representativos» del grupo), o complementando las entrevistas biográlicas con otros medios (observaciones, documentos), para buscar una cierta «triangulación».

(b) El número de relatos depende de la metodología de investigación. En último extremo, el criterio –dice Daniel Bertaux– sería el de *saturación*: recoger tantas entrevistas hasta que se ha cubierto todo lo que se quería obtener, ya no se manifiesta ninguna dimensión nueva y proseguirlo da lugar a repeticiones, por lo que está «saturado». A la vez, esta conjunción de relatos permite «una recomposición generalizadora de las trayectorias de los miembros de un colectivo más allá de los aspectos puramente irreductibles de la personalidad individual de cada uno de los informantes» (Pujadas, 1992:89). Desde otro ángulo, el ciclo de entrevistas biográlicas puede hacerse a partir de los sucesivos «puntos oscuros» (Domingo, 1996) que aparecen en las primeras, hasta el grado que todos queden esclarecidos.

(c) Igualmente se ha empleado seguir la trayectoria de un grupo (familia, grupo profesional) situando los relatos «en paralelo», de modo que generen una visión complementaria. De modo similar, se utiliza una estructura «polifónica», donde los relatos, en lugar de superponerse, se combinan; o –a la inversa– buscar los casos más dispares dentro de un grupo o área. La Figura 12 muestra cómo se puede llegar a una compren-

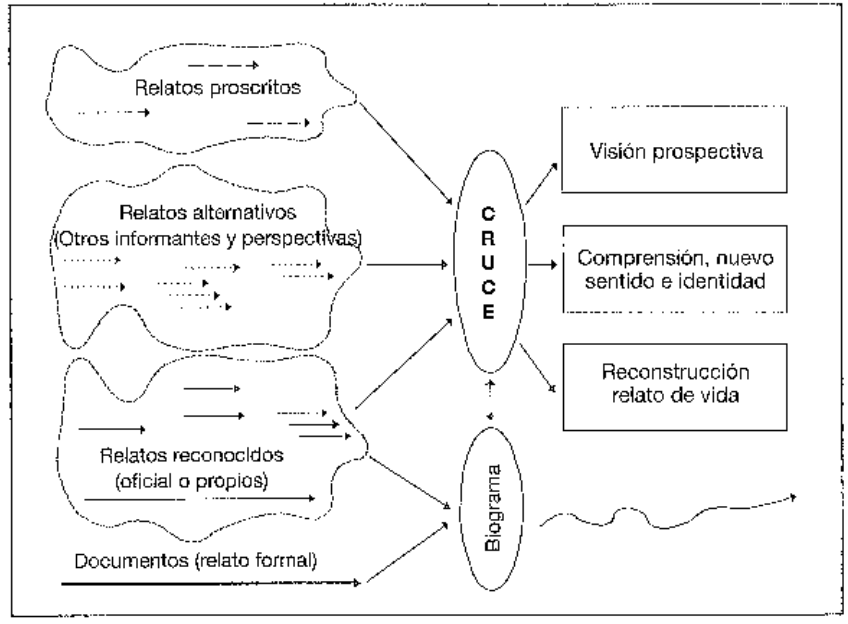

Figura 12: Cruce de relatos.

sión polifónica de una realidad social o personal, recopilando una serie de relatos reconocidos, alternativos o proscritos, para lograr un relato global más ajustado.

(d) A veces, algunos investigadores han utilizado una metodología de «bola de nieve» (de un informante a otro implicado). Así, durante el proceso de realización de entrevistas, pueden ir apareciendo mencionados individuos que han tenido un impacto importante en lo que se pretende, a los que se puede llamar «personas críticas», que son –por ello– seleccionadas para entrevistar. Finalmente, también se ha buscado ayuda para la selección de casos mediante una observación participante previa.

En cualquier caso, conviene hacer varias entrevistas en profundidad. Salvo para cuestiones temáticas puntuales, cuando la historia de vida es muy breve, la visión que suele presentar el entrevistado/a tiende a ser estereotipada; entre otras razones, porque no ha dado tiempo para establecer una relación interpersonal, que posibilite la narración en profundidad.

Credibilidad y validez interna en el método biográfico

Una investigación biográfica ha de tener también unas exigencias de fiabilidad y validez interna; si bien estos conceptos han de redefinirse –en términos de credibilidad– para adecuarlos a una perspectiva interpretativa. En la investigación biográfico-narrativa, los *criterios de validez y confiabilidad* vendrán dados por la *propia credibilidad y coherencia interna de las historias*; partiendo de que el principal criterio de verdad, como veremos en un punto posterior, será la propia implicación de los participantes, su honestidad personal, y el interés mutuo en llegar a conclusiones consensuadas. Lo importante es la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente.

La validez vendrá dada por el *proceso de saturación* entre los distintos relatos. La búsqueda de divergencias, casos negativos, etc., ofrece visiones más completas de la variabilidad del sistema personal y cultural del que forma parte el relato, el grado de integración del mismo, las diferentes percepciones y teorizaciones personales. En la medida que estos casos negativos sean minimizados a partir de su búsqueda sistemática, la propia historia global tendrá mayor coherencia. La validez de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados; así como que las interpretaciones y hallazgos sean creíbles y asequibles para los que facilitaron la información. El último criterio de confiabilidad y validez será la adopción de la *triangulación sistemática de los datos y métodos*. Dicha conjunción incrementa la fortaleza y rigor de la interpretación. La Figura 13 recoge un enfoque múltiple de triangulación, que vamos a comentar.

De acuerdo con la formulación clásica de Denzin, hay cuatro tipos básicos de triangulación:

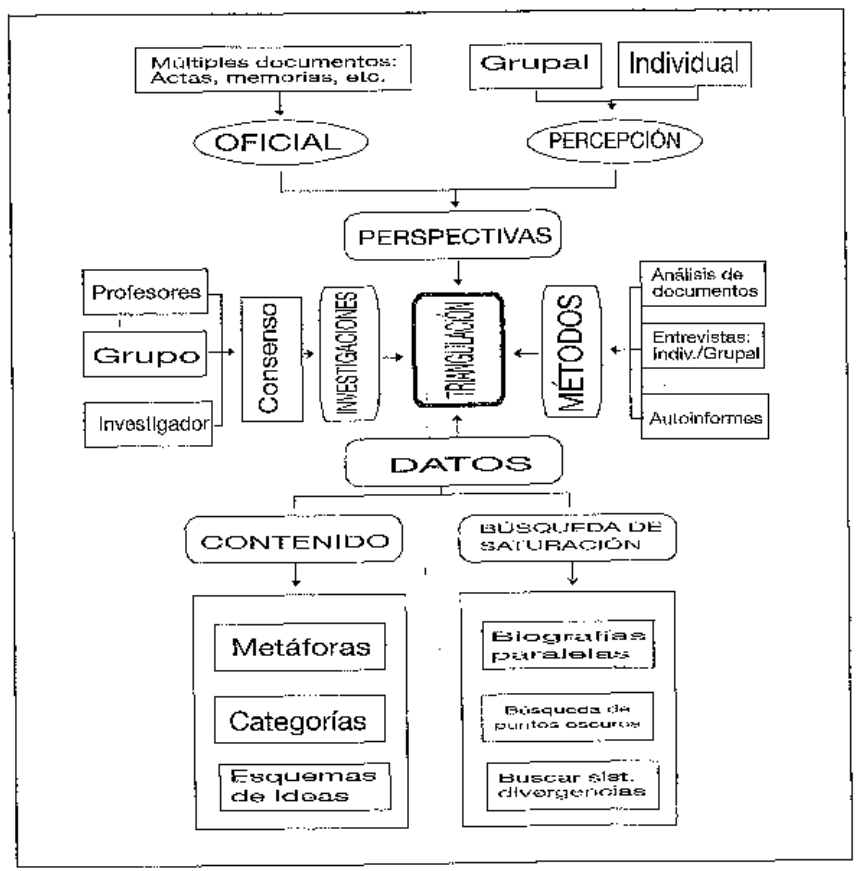

Figura 13: Esquema de ideas en busca de la validez del proceso.

a) *Triangulación de información*, variedad de fuentes de datos, obtenidos de diferentes personas, tiempos y lugares;

b) *Triangulación* por múltiples investigadores;

c) *Triangulación teórica*, usando múltiples perspectivas para interpretar y explicar los datos o resultados.

d) *Utilizar varios métodos* (observaciones, entrevistas, documentos, cuantitativos y cualitativos) para estudiar un único problema.

[A] *Triangulación de perspectivas.* Esta modalidad de triangulación pretende confrontar y complementar las aportaciones personales ideográficas (de los autoinformes y entrevistas) con la formal-oficial (de los documentos); así como la individual (de cada informante) con la grupal (grupo de discusión, a partir de una exposición de conclusiones y relato polifónico global). Con la intención de abordar una información variada y multidimensional, se recogen datos provenientes de diversas fuentes, con diversos enfoques y relatos de hechos producidos con intenciones y destinatarios muy diferentes:

1. *Oficial-percepción.* La realidad tiene dos dimensiones, una oficial y otra personal, que habrá que considerar, contraponer y matizar a lo largo del proceso cíclico de incremento de comprensión. La primera será un referente sobre el que establecer la línea de base histórica y cronológica y, la segunda, será la verdadera protagonista del trabajo, pues es la que informará de la memoria institucional y de sus reelaboraciones personales y grupales.

2. *Diferentes sectores e informantes.* Para buscar la saturación de la información, se explora y da voz a los diversos sectores de opinión (subculturas y cohortes, así como a los diversos sectores de la escuela), además de a los individuos concretos.

3. *Grupal-individual.* Por último, como el grupo es más que la suma de sus individualidades y que éste actúa sobre sus componentes cuando lo forman; se tomará en consideración la voz del grupo como tal, en sus propias dinámicas, lenguajes, presiones, etc. para que aporten la validación grupal de la construcción narrativa global de este proceso biográfico.

[B] *Triangulación de métodos de recogida de información.* En coherencia con lo anterior, a una diversidad de perspectivas e informaciones, corresponde una variedad metodológica capaz de integrar estos datos tan diversos y analizarlos de forma adecuada a cada uno de ellos. Así, usamos técnicas como: los autoinformes, las entrevistas en profundidad, la estimulación del recuerdo, las discusiones y entrevistas en grupo, el análisis de contenido de documentos y la contextualización de las informaciones con observaciones participantes, debate y búsqueda del consenso. Un único método no suele resolver adecuadamente el problema de factores causales de la realidad y sus múltiples facetas; cada método revela diferentes aspectos de la realidad empírica; por lo que tendremos que emplear múltiples métodos en cada investigación.

[C] *Búsqueda del consenso entre investigador e informantes.* Es una triangulación basada en el diálogo de los propios narradores y el investigador, negociando y consensuando entre ellos los resultados a nivel individual y grupal. Por ello, se tendrá que «devolver a su juicio» todas las interpretaciones, para ver si se ajustan a lo que nos quisieron decir y en el tono y forma que lo hicieron:

- Los informes, autopresentaciones, biogramas, etc., pasarán a ser validados mediante el *comentario de los esquemas y mapas de ideas* generados;
- Las entrevistas mediante el *diálogo y la búsqueda del consenso*, haciendo un resumen de conclusiones y, posteriormente,
- Devolver al informante/grupo para su consideración final, el relato global de vida y las primeras conclusiones.

Dentro de las exigencias éticas de la investigación se ha resaltado el postulado habermasiano de *la verdad como consenso*, donde la verdad es intersubjetiva, construida en cooperación, mediante el diálogo. De este modo, la búsqueda de consenso en el diálogo en torno a un relato de vida confiere una nueva visión de verdad. Las historias, no son nunca de un solo informante, son el resultado de una interacción entre éste y los oyentes e investigadores. Por eso, devolver la información obtenida para que la modifiquen, apostillen o reinterpreten, es una forma de consensuar y validar.

[D] *Diferentes análisis de contenido.* Contenidos diversos, fuentes variadas y con características diferentes –como las que se ponen en juego en la comprensión de relatos de vida– exigen una triangulación de contenido mediante el empleo de técnicas también distintas: aná-

lisis de contenido para los documentos, inferir aspectos significativos, momentos de desarrollo, temas emergentes, intencionalidades, énfasis y silencios; recoger e interpretar las *metáforas* de los autoinformes, para inferir categorías de análisis posteriores; elaborar esquemas de ideas y relaciones de constructos a partir de las matrices descriptivas y los esquemas de ideas; la descontextualización, recontextualización y análisis de vínculos y relaciones de categorías; ofrecer un *relato polifónico* del propio proceso de desarrollo a partir de las propias narraciones de sus miembros y de las evidencias que hayamos obtenido con los distintos tipos de análisis y contextualizaciones.

Para llegar a este proceso de saturación de informantes y de conocimiento, como se ha señalado antes, usamos la estrategia de «bola de nieve» y hacemos una búsqueda sistemática de casos negativos y de clarificación de los puntos oscuros y silencios. Así se va produciendo el difícil proceso de saturación, que «confiere una base muy sólida para la generalización: a este respecto cumple, en la perspectiva biográfica, exactamente la misma función que la representatividad de la muestra para la investigación mediante cuestionarios» (Bertaux, 1993: 159). Este uso cruzado de narraciones y biografías contrapesa en parte el carácter subjetivo e inherente de una biografía unilateral, así como se inicia un itinerario de interacción en el que se conoce de uno por medio de los otros y a la inversa y se empieza a tener la sensación de estar recogiendo varias veces la misma historia. De este modo, cada nueva historia confirmaría lo que la precedente nos había mostrado. Para que el proceso de saturación sea completo tenemos, pues, que movernos de una historia de vida a otra, intentando diversificar lo más posible los casos observados hasta ver que ciertos hechos y elementos aparecen con regularidad y no se deben ya a características personales azarosas o a decisiones individuales, sino más bien a determinados rasgos socioestructurales y culturales del grupo estudiado.

Autonomía/complementariedad de lo biográfico

Para salvar la subjetividad e incrementar la representatividad en la investigación biográfica, en muchos casos, se le ha otorgado a los relatos de vida una función complementaria o suplementaria, cuando no instrumental, a otros medios o técnicas de investigación (por ejemplo, un amplio cuestionario, ilustrado con casos de entrevistas biográficas). En estos usos, la metodología biográfica pierde su autonomía propia, desapareciendo el carácter de unicidad e irreproducibilidad de la historia de vida. En su momento, Ferrarotti (1981, 1983) reclamó una autonomía del método biográfico, pues hay una tendencia, ya presente en la clásica obra sobre *El campesino polaco* de W.I. Thomas y F. Znaniecki, a confinar los relatos biográficos a una función ilustrativa, no estrictamente necesaria en el contexto y objeto de investigación, marginal a la obtención de datos y a su análisis.

Los metodología biográfica tradicional sigue prefiriendo material secundario («más objetivo», se dice) a los materiales primarios (relatos de vida). «Sin embargo, continúa señalando Ferrarotti (1983: 49), el método biográfico no puede realizar gran parte de sus potencialidades heurísticas cuando acepta ser una metodología marginal». La revitalización de la metodología biográfica pasa por invertir esta tendencia, abandonando el privilegio acordado a los materiales biográficos secundarios (cuestionarios, autoinformes, documentos, etc.), para reivindicar la riqueza del material biográfico primario, obtenido en el flujo de significado de la comunicación interactiva entre observador y narrador. Un ejemplo actual de volver a darle todo el valor al material biográfico recogido lo representa la obra *La miseria del mundo* de Pierre Bourdieu y su equipo, donde el grueso del libro lo configuran 182 entrevistas debidamente ordenadas.

Y la cuestión aquí es «¿cómo puede la subjetividad inherente a la autobiografía llegar a aportar conocimiento científico?» (Ferraroti, 1983: 50). Un relato biográfico individual revela una práctica humana, que refleja un conjunto de relaciones y estructuras sociales, que han sido apropiados/internalizados mediante un conjunto de procesos psicológicos o socializadores. Por eso, cada vida humana se revela en los aspectos menos generalizantes, como una síntesis vertical de una historia social; mientras una acción individual aparece en sus formas más particulares como una síntesis horizontal de una estructura social. El sistema social, de este modo, está presente en cada una de las acciones, pensamientos y creencias del relato individual.

Defendiendo su autonomía, Ferrarotti (1981) apoya no subordinar el método biográfico a procedimientos cuantitativos. La cuestión, más bien, es cómo lograr una «conexión dialéctica» entre «lo dado» y «lo vivido», entre personalidad y estructura, individuo e institución, grupo y clase, que haga posible leer una sociedad o grupo profesional a través de los relatos biográficos. A Ferrarotti (1983: 51) le gustaba acudir a la

formulación sugestiva de Sartre de «universal singular», como núcleo de la paradoja epistemológica del método biográfico. Solo si partimos, dice, de que «cada individuo representa la reapropiación singular del universo social e histórico que le rodea, podemos conocer lo social partiendo de la especificidad irreductible de una praxis individual». De modo similar Eisner (1998: 125) dice que cada aula, escuela, profesor, estudiante, libro o edificio no solo se muestra a sí mismo, «sino también los rasgos que tiene en común con otras aulas, escuelas, profesores, libros y edificios. Es decir, cada individuo es también una muestra de una clase más amplia». Cuando se describe y analiza bien un caso, se está haciendo una buena re-presentación de la clase a que pertenece dicho caso.

El valor heurístico de la autobiografía, dice Ferrarotti (1981: 47), es proveer conjuntamente «una imagen totalizante del sistema social» y «una totalización que ocurre en este preciso momento (la narrativa biográfica), como la síntesis activa de la imagen totalizante y la interacción». Justo lo que hace único una historia individual se presenta –entonces– como vía de acceso al conocimiento científico de un sistema social, permitiendo «leer una sociedad a través de una biografía», en una formulación propia del marxismo de Sartre. En este sentido, el método biográfico debe permitir integrar el testimonio subjetivo de un individuo con la vida como reflejo de una época, la trayectoria vital con un conjunto de normas y valores sociales compartidos por una comunidad en la que se inscribe el sujeto.

De una posición parecida es partidario Goodson (1996), al señalar que, si bien en las historias de vida aparecen todo un conjunto de datos personales, no pueden permanecer como personal y privado. Después de todo la ciencia social está preocupada por establecer un conjunto de procesos y patrones que sean comunes y generalizables. 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*. Los estudios sobre la vida de los profesores –dice– deben poner en relación la vida individual y la historia social en que se inscribe.

Y es que el problema proviene de que, dado que el sujeto llega a ser un proyecto reflexivo, en continua elaboración, no una entidad estable y fija, el relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva en esa construcción del yo, realizada siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular. Captar este proceso emergente –señala Goodson– requiere una modalidad de historia social que capte el yo en un tiempo y espacio, 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 con otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempo, en primer lugar; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos de los profesores sí, pero reelaboración biográfica también.

Sin embargo, el asunto es complejo porque la relación no es lineal. Ni el individuo es un epifenómeno de la sociedad, ni creemos hoy –como determinado marxismo pretendió– en un determinismo mecanicista. El individuo es un polo activo, efectuando una síntesis particular, filtrando de una manera particular lo social, propia de una subjetividad. Cada individuo representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido, por lo que podemos conocer lo social partiendo de la irreductible especificidad de una práctica individual. Esto significa *reinstaurar la subjetividad en la ciencia social*: una acción única o una historia individual es un medio de acceso –y a veces el único posible– al conocimiento del sistema social. Sin embargo no es un camino fácil, a menudo críptico, por lo que requiere nuevos y específicos enfoques y metodologías.

La cuestión de la «verdad» en narrativa

> Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo.
>
> JORGE LUIS BORGES

Esta formulación de Borges expresa bastante bien el carácter constructivista de la autobiografía: no es fruto de un registro «objetivo» de los hechos, sino una construcción para dar significado a la propia vida. De igual modo que los escritores del «realismo mágico», el investigador no se dirige a escrudiñar o establecer el carácter objetivamente verdadero de los hechos, buscando verificar lo que dice el relato; sino reflejar de la mejor manera cómo ha sido vivido subjetivamente por el sujeto. En este sentido dice Caballé (1987: 114): «el objetivo del lenguaje del autobiógrafo no es representar lo real, en este caso narrar su vida objetivamente, sino "significarla" en la perspectiva del tiempo o, dicho de otro modo, valorarla en la medida que implica una selección del material biográfico, de los hechos o las circunstancias que la jalonaron»...

Como investigadores, ¿cómo sabemos cuándo una narración debe considerarse creíble, es decir, «verdadera»? Adoptar una perspectiva narrativa implica que la distinción entre creación (ficción) y realidad se torna más problemática, como aparece en la paradoja del texto anterior de Borges. Al fin y al cabo, en el sentido originario griego, todo conocimiento es "ficción", es decir, algo construido humanamente. Una historia de vida, por ejemplo, es una recreación, cuyo recuerdo puede no ser exacto, pero –en cualquier caso– será lo que pesa en el presente, que es lo que importa. La descripción de la vida va ineludiblemente unida a una interpretación. Como dice Jesús M. de Miguel (1996: 29):

> «En una autobiografía la verdad es la forma en que el/la protagonista interpreta lo sucedido. Es posible que un mismo hecho familiar tenga diversas explicaciones, pero la explicación que importa es precisamente la que realiza la persona que narra su propia vida. No existe una verdad única de la realidad social. Al sociólogo/a le interesa la verdad subjetiva del actor/actriz, la forma en que él/ella interpreta lo ocurrido».

La dualidad objeto y sujeto, a distinguir claramente desde una perspectiva cientifista o positivista, aquí se disuelve, pues, como ha dicho Van Manen (1990: 53), «el mundo vivido, es conjuntamente la fuente y el objeto de este marco de investigación». La narrativa, como visión (subjetiva) de la realidad, es lo que cuenta. Un enunciado particular puede ser verdadero o falso, pero una narrativa es más que la conjunción de enunciados, construye –en su lugar– un mundo. Su «verdad» es, como no podía ser menos, resultado de una producción textual. Por eso, una autobiografía o historia de vida no es nunca un registro de lo que sucedió, sino una interpretación (variable, por lo demás, en el tiempo) de nuestra experiencia. Como sucede en el relato literario, con los mismos hechos el sujeto puede tramar intrigas diferentes. Bruner (1997: 141) lo expresa de este modo: «una de las razones por las que es tan difícil establecer si un relato es "verdadero" o no, es precisamente porque hay un sentido en el que un relato puede ser fiel *a* la vida sin tratar fielmente *de* la vida». Por eso, Bruner hablaba de que el modo narrativo tiene sus criterios propios de validez, algunos comunes con la investigación cualitativa.

El marco de la referencia de lo que se dice, sin desdeñarlo, debe ser suplido por el de la propia *inserción del relato en la vida*: cómo está inmersa en una práctica, en su autoría, método de composición e interpretación. Se le puede exigir «fidelidad», pero referida no tanto a lo que realmente sucedió (verdad como correspondencia), cuanto a lo que siente el propio sujeto (sentido moral), es decir, autenticidad o veracidad. La autobiografía, señalaba Gusdorf, está más allá de lo verdadero y lo falso. Como documento de vida se puede verificar –con todo derecho– su exactitud, pero también es una obra de arte, con una función estética o literaria. A la investigación no le preocupa tanto, como al historiador, la verdad factual de la historia narrada, sino cómo la experiencia pasada es rearticulada en un presente y proyectada en el futuro.

Cuando un profesor describe por qué enseña de una determinada forma, o sus primeros años de enseñanza, su relato puede expresarnos una *verdad narrativa*. Y cuando este relato alcanza una gran fuerza expresiva, parece dejar de tener sentido preguntarse si es «verdadero»: su verdad está en dicha expresividad y en poder persuadirnos de que así sucedieron las cosas o las vivió. Como ha dicho Eisner (1998), se trata de construir un texto de modo que pueda ser compartido por los que no estuvieron allí, haciendo que se vivan las situaciones. Y esta es la propia verdad narrativa del relato, pues «es indudable que un relato bien construido posee una especie de verdad narrativa real e inmediata» (Spence, 1984: 21).

No obstante, en la investigación narrativa, metodológicamente, es preciso diferenciar, como necesitaban los psicoanalistas con los relatos de sus pacientes (Spence, 1984, 1998), entre «verdad histórica» y «verdad narrativa». La *verdad histórica* se refiere a si los hechos descritos narrativamente se corresponden con lo que sucedió en determinados espacios y tiempos, que puede ser corroborado de diferentes formas (entre ellas, en la investigación cualitativa, por «triangulación»). La *verdad narrativa*, por el contrario, se refiere a lo que es sentido, captado y expresado con coherencia, verosimilitud, autenticidad o convicción; es decir, aquello de lo que predicamos que es un buen relato (literario o no). Spence (1984) lo ha ejemplificado bien, con respecto a los pacientes acerca del recuerdo de sucesos infantiles. En estos casos, «la reconstrucción por parte del analista de un suceso infantil puede llevar al paciente a recordarlo de otra manera, si es que lo recordaba en alguna medida, y si no tenía acceso a dicho acontecimiento, puede llevarlo a forjar un recuerdo virgen. Dentro de su ámbito privado, el suceso así "recordado" opera y es sentido como cualquier otro recuerdo; por consiguiente, se vuelve verdadero». No es, en esta ocasión, la verdad histórica, sino la verdad narrativa la que está operando y la que determina el resultado del tratamiento psicoanalista.

Podríamos acudir aquí, como hacemos en otro lugar, a la metáfora de Bruner (1988) de que el relato, normalmente, construye «dos paisajes simultáneamente»: el exterior de la acción, que se dirige a lo que el protagonista hace o ha hecho en unas circunstancias; y el paisaje interior de la conciencia o intenciones, que se centra en lo que cree o siente. Si al primero podemos exigirle una cierta verdad histórica, el segundo se mueve en la verdad narrativa. Pero el problema es que ambas van inextricablemente unidas (la *referencia* de lo que se cuenta y el *sentido* de cómo se hace), y –por eso mismo– un criterio verificacionista (relato-hechos) se torna insuficiente. Como nos recuerda Fraser (1990: 147-48), acerca de las experiencias de la Guerra Civil española, «los testimonios podían contarme no solo lo que recordaban haber hecho, sino lo que pensaban que estaban haciendo en aquella época, y lo que hoy pensaban de lo que habían hecho». Francisco Ayala, con motivo de su autobiografía (*Recuerdos y olvidos*), realiza unas interesantes reflexiones sobre la relación entre realidad y ficción en la autobiografía, que recogemos en el cuadro adjunto.

La autobiografía, entre la ficción y la realidad

«Los escritos de índole biográfica, ¿son relatos de la vida real?, ¿es la realidad desnuda lo que en ellos se nos ofrece? ¿No pudiera afirmarse acaso que una biografía o autobiografía es novela, novela fraguada con los materiales de la experiencia práctica?

Quien se pone a escribir una autobiografía está, en cierto modo, escribiendo una novela cuyo protagonista o personaje principal es el propio autor; y al hacerlo se inventa a sí mismo o, lo que es igual, se "descubre", manifestándose como ente de ficción.

La relación entre lo que llamamos "realidad" y la imaginación literaria es una relación eminentemente problemática, pues no se trata de dos campos independientes y en absoluto separables. Que la obra de ficción está alimentada con los materiales de la experiencia práctica de su autor, es cosa demasiado evidente, y no hace falta recalcarla. (...) Pero, por otra parte, lo que llamamos "realidad" carece de aquella entidad objetiva que la metafísica materialista le atribuía al colocarla como un bloque enterizo e inconmovible frente al observador; antes al contrario, se encuentra mediatizada y hasta, si se quiere, construida por éste. Si la biografía es historia individual, no hay duda de que el historiador, al historiar, constituye la historia, la historia con mayúscula, seleccionando y organizando los hechos que maneja hasta encontrarles un sentido; pues ... "así se construye la Historia".

Bien se entiende que la ficción no consiste aquí en los hechos relatados, que deben ser rigurosamente ciertos y referidos con la más escrupulosa exactitud, pues quien lleva a cabo una tarea de biógrafo, o sea, de historiador (historiador de su propia vida o de la ajena), a diferencia del novelista, que por principio es libre de manejar y disponer a su arbitrio los materiales de su experiencia práctica, está obligado a presentar esos materiales con la veracidad más rigurosa. Pero sin faltar en nada a ella, por el mero hecho de organizarlos dentro de una estructura literaria, aquello que sale de su pluma será tan ficticio, tan obra de creación personal suya, como pueden serlo el retrato o el autorretrato pintados por un artista del pincel».

FRANCISCO AYALA (1982), *El escritor en su siglo*, 180-83.

Tres orientaciones aquí se entremezclan: la referencia o *adecuación* entre narración y hechos o acontecimientos; la narración como expresión de la verdad interior o *auténtica* (que puede no coincidir con lo que realmente sucedió: veracidad *vs.* verdad); y –por último– que las narraciones no reflejan sino que *construyen* la realidad. La primera –de modo estricto– no funciona en este campo, la segunda nos lleva por derroteros existenciales o morales; y la tercera es por la que aquí estamos abogando: la narración no es solo una reconstrucción de los hechos y vivencias, sino incluso una producción, más que reflejar la verdad, crean un sentido de «lo que es verdad», como –desde un constructivismo social– defiende Gergen (1996). La etnografía hace tiempo abandonó como vana la pretensión de describir las cosas exactamente como son, para admitir la verdad del narrador (en este caso, antropólogo). Un buen fabulador no tiene por qué ser «fingidor». Los géneros se difuminan, que dijo Geertz.

En la verdad histórica solemos mantener la vieja concepción de la «verdad como correspondencia»: la narración guarda una correspondencia con los sucesos o hechos que realmente sucedieron. Aparte de que esta posición, en sentido fuerte, no se mantiene en teoría de la ciencia (por ejemplo el convencionalismo de Popper o Lakatos), sostenerla en la investigación narrativa tiene problemas específicos (Clandinin y Connelly, 2000). Como señala McEwan (1997), supondría que se puede separar la narración de los hechos narrados: la narración no forma parte del mundo, es una forma particular que hacemos sobre el mundo, que puede corresponderse o no. Pero la narrativa –cuando contiene una auténtica historia de vida– es también, como

hemos visto que ha argumentado Bruner, un modo de ordenar el mundo y construir realidad. Más que en términos de correspondencia, la investigación narrativa habría que juzgarla como proceso de construcción. Es decir, con cuestiones tales como: ¿qué voces están representadas?, ¿qué procedimientos se han seguido en su composición?, ¿qué principios se han tenido en cuenta en la selección de los elementos narrativos?

Una vez que la vida ha sido relatada y ordenada coherentemente, el propio texto adquiere su independencia de la persona que lo enunció y de los hechos narrados. La verdad del propio texto está en su capacidad de persuasión y convencimiento. Otro asunto, como destacó Goffman, es que el yo se presenta según el oyente, creando un *personaje* que el informante estima satisfará al entrevistador; o –en cualquier caso– sacará a la luz lo que cree que debe contar, dejando «entre bambalinas» lo que estime deba dejar guardado. Acudir a otros (alumnos, familiares, otros colegas amigos), si bien en algún caso podría estar justificado, en principio no nos llevaría muy lejos en el asunto. Pues no se trata tanto de descubrir la verdad «objetiva» (tal como sucedió), sino la vivencia del sujeto. Esto no excluye, al revés lo exige, crear un contexto de relación que haga posible la autorreflexión y la presentación lo más abierta posible de la vida.

Se ha de exigir que el informe de investigación sea creíble (*credibilidad*), que puede lograrse –mantiene Eisner (1998)– con tres fuentes de evidencia: *corroboración estructural, validación consensual* y *adecuación referencial*. La primera, como triangulación, busca una confluencia de evidencias y datos recurrentes de distintas fuentes, que hagan pensar que las cosas son así. Una validación consensual entre diversos informantes e investigadores, hasta el grado que sea posible hacerla, incrementa la credibilidad. Más discutible, en el caso de la investigación narrativa, es lo que Eisner llama «adecuación referencial», aun cuando aminore la referencia empírica a que «un lector es capaz de localizar en su tema las cualidades a las que se dirige el investigador, y los significados que él o ella otorgan a esas cualidades» (pág. 137). La función del investigador es ampliar la mirada, iluminando la cuestión, o haciendo más compleja o sensible la percepción y el entendimiento. En último extremo, como reconoce el propio Eisner (pág. 57), aunque la evidencia pueda provenir de múltiples fuentes, el asunto se juega en que el informe «persuada» por su peso, coherencia, lógica de interpretación o la propia narración.

El proceso de investigación

De entrada, desde un punto de vista narrativo, la investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un *narrador*, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un *intérprete* o investigador, que interpela, colabora y «lee» estos relatos para elaborar un informe; (c) *Textos*, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) *Lectores*, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. Por consiguiente, el examen de los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre narrador, los informantes que nos han contado relatos, y lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia.

Los relatos biográficos son textos a interpretar (*interpretandum*) por medio de otro texto (*interpretans*), que en el fondo es el informe de investigación. Por eso, trabajar con material narrativo requiere la escucha dialógica de (al menos) tres voces (Lieblich *et al.*, 1998): la voz del narrador, representada en el texto o registro; el marco teórico, que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación; y la reflexión propia del acto de lectura e interpretación, propia del proceso de extraer conclusiones del material. En este trabajo el oyente o lector entra en un proceso interactivo con la narrativa, llegando a ser sensible a las voces y significados del narrador. En último extremo, es el lector quien decide el significado otorgado, no las intenciones del autor o investigador.

Los dispositivos de la investigación narrativa –señala Legrand (1993: 184)– suelen compartir un conjunto de componentes, que pueden –a su vez– adoptar diversas variantes, según orientaciones metodológicas:

1. El investigador decide un *tema* a estudiar biográficamente, para lo que formula una demanda a un/os potencial/es narrador/es. Son precisos unos contactos, negociación y aceptación.
2. Se desarrollan una o varias *entrevistas* que son registradas en audio, y transcritas íntegramente.
3. La investigación propiamente dicha consiste en practicar determinados *análisis* sobre el material.
4. El proceso finaliza con un *informe* o publicación.

Dicho informe es, a su vez, una historia, narrada de acuerdo con los cánones de cada comunidad de ciencias sociales, que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*. El investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda experienciar las vidas o experiencias narradas. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con unas pautas que suelen regir en la comunidad en cuestión. Una vez que la edad de una supuesta ciencia libre de valores ha caído, más inestablemente, nos quedamos con criterios políticos, experienciales o personales (Denzin, 1994). Esta es la situación ambivalente en que nos encontramos a la hora de señalar pautas para realizar una investigación narrativa.

Diseño de la investigación: temas, personas, metodología

Una gran parte de temas educativos –de modo complementario o en exclusividad– pueden ser estudiados biográfico-narrativamente. Especialmente todas aquellas cuestiones que, en muchas ocasiones, la investigación educativa y la propia administración educativa no han tenido en cuenta, como las condiciones materiales (contexto) del trabajo docente y, menos aún, la vida de los profesores y de alumnos y alumnas. Normalmente, pretendemos contribuir a narrar, pensar y reconstruir lo que han sido las experiencias de vida y cómo han influido (qué impacto han tenido) en la carrera profesional.

La elección de/los sujeto/s o grupo a entrevistar comporta un conjunto de decisiones, éticas unas y estratégicas otras: ¿qué sujetos?, ¿cómo acceder a ellos? E incluso, respetados determinados parámetros de interés en la investigación, convendría elegir a aquellos informantes que tengan, como dice Gudmundsdottir (1996), una alta «competencia narrativa»: un buen narrador facilita la entrevista, y relata mejor la historia que queremos. Como dice Huberman (1998), hay narrativas y narrativas, según el informante. Si es un buen narrador, podemos fácilmente conectar sus imágenes y lo que sus expresiones generan en nuestra mente, captando la «verdad narrativa» de su relato. A la vez, su competencia narrativa es también un importante filtro de lo que el entrevistador dice. Si, por el contrario, es un mal narrador, tenemos que ir continuamente «restaurando» los huecos dejados,

con el peligro de que –al final– tengamos dos narrativas: la del informante y la del entrevistador.

Sobre la elección y número de personas a entrevistar, existe una tendencia a seleccionar, no solo fragmentos del discurso de los profesores, trozos descontextualizados en la investigación, sino también a elegir a aquellas personas predispuestas a participar (por la amistad con el investigador, por ejemplo) y, sobre todo, a escoger a profesores y profesoras que actúan «bien» en el campo investigado, pretendiendo representar a «el» profesor. Actuando de este modo, el investigador practica una «apropiación selectiva de determinadas voces empíricas de los profesores», sobre lo que ha llamado la atención Hargreaves (1997: 30). Las voces de los profesores son seleccionadas de acuerdo con lo que le interesa al investigador o, mejor, de acuerdo con la imagen ideal, silenciando las voces disonantes.

Pero una investigación narrativa debía recoger también voces disonantes: profesores que son cínicos o tradicionales, que no están interesados en el cambio o mejora. Si queremos, por ejemplo, describir/comprender una comunidad/grupo de profesores (por ejemplo, profesorado de Secundaria), no deberíamos solo presentar las voces de algunos profesores/as, sino todas aquellas que los re-presenten (profesores que colaboran y no colaboran, profesoras que tienen actitudes criticables, etc.). Y esto no solo como un acto de empatía, sino para comprender mejor el contexto vital en que trabajan. Igualmente «otras voces» (alumnos y padres) deben estar presentes. Es preciso, además, situar las voces en el contexto en que se producen. Lo contrario es caer en un romanticismo sobre la voz y el trabajo del profesor.

Una vez hemos accedido a las personas, conviene dejar claro el objetivo de la entrevista biográfica, el proceso a seguir, y establecer una especie de «contrato de confianza» o «contrato narrativo» como lo llaman los investigadores franceses, paralelo al referido «pacto autobiográfico» (pacto implícito entre el autor de una autobiografía y el potencial lector) de Lejeune. Se trata de conseguir el consentimiento, acordar cómo su narración personal y privada se va a ver protegida (garantizar el anonimato –si así lo solicita– por empleo de códigos numéricos, nombre ficticio o pseudónimo), el uso de los registros sólo a fines de la investigación, qué pueden esperar (y resultar beneficiado) de la investigación, o que la función del entrevistador es recoger esa experiencia de vida, en ningún caso evaluar ni juzgar, la autoría (¿conjunta?) del informe; es decir, las *normas deontológicas y éticas* propias de estos casos. «No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender»;

aconsejaba hace siglos el filósofo Spinoza. En la medida que supone una cierta «intrusión» en la vida privada, es –al tiempo– un «contrato ético». Debe garantizarse, igualmente, que *sus esfuerzos van a servir para algo*: por qué pueda ser relevante su testimonio y, además de recibir una copia del informe de investigación, en qué pueda verse personalmente favorecido.

Construcción mutua de un relato compartido

La metodología de la investigación narrativa, según describen Connelly y Clandinin (1995), comienza con un proceso de colaboración que implica contar historias y recontarlas por los participantes en un proceso de investigación, subrayando la importancia de una *construcción mutua* en las relaciones de investigación, que permita afluir la subjetividad. Por tanto, la especificidad de la investigación narrativa no estaría tanto en su orientación antipositivista cuanto en un *nuevo modo* de relacionarse el investigador y el tema/sujeto de investigación: unas relaciones más igualitarias de investigación, inducir a que los sujetos creen sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador. Los diferentes relatos recogidos son confrontados dialécticamente de forma que, en una comunidad de lenguaje, permitan leer la realidad, construir cultura e identidad en un nuevo relato (Figura 14).

La entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida de información; mediante el diálogo se desarrolla un *significado compartido y se construye el sentido* sobre el asunto. Sería una entrevista «coestructurada» por el entrevistador y entrevistado, en el sentido de que ambos participantes se encuentran situados en un plano simétrico en el diálogo. En el fondo, el informante va componiendo el significado de su vida con el entrevistador. Como bien comenta Mishler (1986: 56): «los entrevistados aprenden a distinguir, a partir de la forma en que los entrevistadores responden a sus preguntas (reformulando la pregunta original, aceptando la respuesta y avanzando hacia la pregunta siguiente, indagando más información), los significados que las preguntas buscan y quieren obtener en sus respuestas». Por parte del entrevistador no solo es preciso que formule bien las cuestiones, sino también que sepa escuchar.

Todo esto requiere ir rompiendo, en la medida que se pueda, la inicial relación asimétrica que suele existir (no solo por posición social, sino de diferente «capital cultural»), lo que exige un tiempo previo de

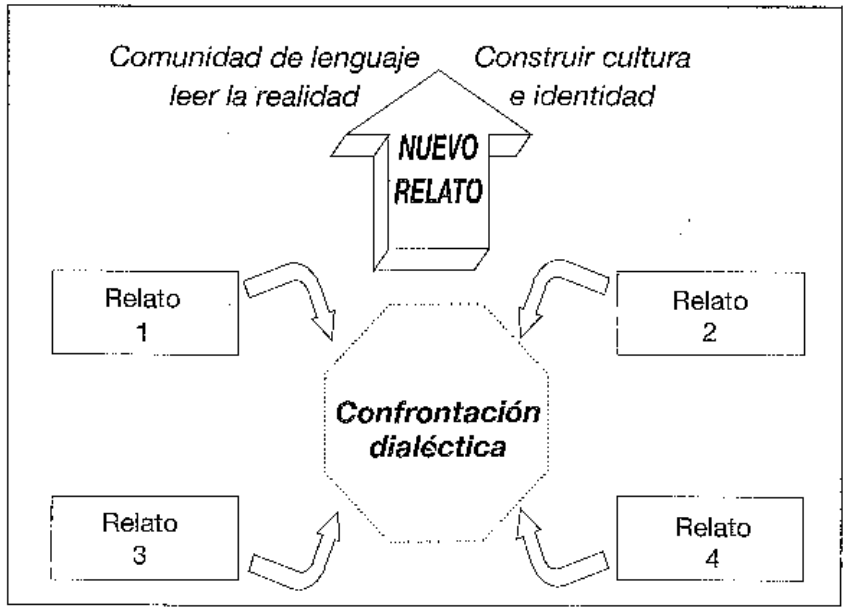

Figura 14: Construcción de nuevos relatos en una comunidad.

relación, que –en principio– podría ser tan largo como el que reclama la amistad. La familiaridad con el tema y la proximidad social, como dice Bourdieu, hace que se pueda dar una comunicación «no violenta», dando lugar a una comunidad de sentido, aun cuando una homología perfecta no sea posible, ni en algunos casos deseable (connivencia o pérdida de identidad de cada uno).

No obstante, tampoco cabe ser excesivamente ingenuos con la posibilidad de establecer una relación igualitaria, pues tiene limitaciones intrínsecas. Como señala el propio Bourdieu (1999: 528):

> Es el encuestador quien inicia el juego y establece sus reglas; es él quien, las más de las veces, asigna a la entrevista, de manera unilateral y sin negociación previa, objetivos y usos en ocasiones mal determinados, al menos para el encuestado. Esta asimetría se ve reforzada por una asimetría social, si el encuestador ocupa una posición superior al encuestado en las jerarquías de las diferentes especies de capital, en especial del cultural. El *mercado de bienes lingüísticos y simbólicos* que se instituye en oportunidad de la entrevista varía en su estructura según la relación objetiva entre el encuestador y el encuestado o –lo que viene a ser

lo mismo– entre los capitales de todo tipo, y en particular lingüísticos, de que están provistos.

Sin poder anular la «violencia simbólica» de la relación, dependerá de la estructura de interacción establecida (relación previa, proximidad social, tono de voz y gestos, modo de inducir a que continúe hablando o profundizando, forma de comentar las respuestas y preguntas, escucha atenta e interesada, aprobaciones o refuerzos positivos a lo que dice, etc.), para que pueda aminorarse o desaparecer el desequilibrio de poder y, en consecuencia, los sujetos generen unos tipos de discursos u otros. Dado que no hay un yo personal o sustancial al que se debiera acceder, sino que la identidad se construye y reconstruye en el curso mismo del relato interactivo, lograr unas idiosincrasias compartidas entre entrevistador y entrevistado es clave. Como señala Huberman (1998: 186), a partir de sus experiencias de entrevistas biográficas, «el entrevistador se parece mucho a un lector, un oyente, un escriba, es decir, una audiencia para una representación que tal vez le permita al narrador dar un sentido nuevo o más profundo a su propia trayectoria».

Las condiciones de recepción de discursos, en efecto, van a condicionar la producción de los discursos. Por eso, los discursos producidos llevarán la marca de la situación social en la que se han generado. En ésta desempeñan un papel relevante las relaciones de poder preexistentes, como es la posición que en la estructura social ocupan los participantes, el modo cómo se perciben, y –en especial– el deseo de verse aceptado. En ocasiones, por mucho que se quiera establecer una relación igualitaria o de amistad, las relaciones de poder previas condicionan lo que va a ocurrir en la interacción. Como le gustaba decir a Bajtín (1989: 108):

> La palabra es un acto de dos caras. Está tan determinada por quien la emite como por aquel para quien es emitida. Es el producto de la relación recíproca entre hablante y oyente, emisor y receptor. Cada palabra expresa el «uno» en relación con el «otro».

Pierre Bourdieu (1991: 3), con motivo de la referida investigación de entrevistas biográficas de personas excluidas o marginadas, ha descrito muy bien lo que, en muchos casos, supone el proceso de entrevista: es una forma de escucha activa que demanda una postura en apariencia contradictoria. Por una parte, una disponibilidad total hacia la persona interrogada, una subordinación total a la singularidad de su caso particular, que puede llevar, por una especie de mimetismo más o menos controlado, a adoptar su lenguaje y a entrar en sus puntos de vista, sentimientos o pensamientos. Por otra, una interrogación metódica, asentada sobre un conocimiento de las condiciones objetivas, atenta a los efectos de la relación de entrevista.

> Se podría hablar también de un *autoanálisis asistido*: en más de un caso, hemos tenido el sentimiento de que la persona interrogada aprovechaba la ocasión para interrogarse sobre sí mismo, y de la incitación que le aportaban nuestras cuestiones o sugerencias (siempre abiertas y múltiples) para operar un trabajo de explicitación, a menudo dolorosas y gratificantes a la vez, y para enunciar, con una extraordinaria intensidad expresiva, unas experiencias y reflexiones reservadas o reprimidas durante largo tiempo.

En relación con la reiterada necesidad de la construcción de una relación compartida entre informante y entrevistador en la investigación biográfica, a Bourdieu (1999: 533) no le duelen prendas al definirla como «una forma de *ejercicio espiritual* que apunta a obtener, mediante el *olvido de sí mismo*, una verdadera *conversión de la mirada* que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida». De lo contrario, las resistencias iniciales harán que más que una narración fluida obtengamos unas respuestas evasivas o, cuando más, retazos de discurso arrancados fragmento a fragmento. Connelly y Clandinin (1995: 21) lo expresan como «el proceso de vivir la historia/relato compartido», siendo el investigador consciente de que está construyendo una relación en que puedan ser oídas ambas voces. La cuestión no es solo que el diálogo sea metodológicamente adecuado, sino también *humanamente significativo*, haciendo propios los problemas del otro, no como algo moralizante sino como garantía de su corrección metodológica.

El relato biográfico, y su fertilidad heurística, es, entonces, una síntesis activa entre la imagen totalizadora de su vida por el narrador en un momento dado, y de la interacción en que se sitúa con el investigador. En ese sentido, habla Ferrarotti (1983), de que el método biográfico es también una «técnica de escuchar al otro», como persona biografiada y no solo su saber. Por eso, es preciso partir por reconocer el valor de lo vivido, que –a veces– el interlocutor parece negar: «pienso que quizás esto que le voy a contar no interese a nadie más que a mí,

pero si a usted no le importa se lo puedo contar», suele a veces –un tanto desconfiadamente– confesar el interlocutor.

De este modo, se ha acentuado la relevancia de que, al comenzar el proceso de investigación narrativa, el investigador comparta la vida/relato con el profesor/maestro, colaborando e involucrándose mutuamente ambas voces en el relato. No se trata solo de que los narradores cuenten su vida, sino que –al ponerla en escena– encuentren el sentido de su trayectoria. Por ello, en la investigación narrativa, se trata de *vivir la historia*, donde las dos narrativas (investigador y participante) confluyen en una construcción narrativa compartida. Para Clandinin y Conelly (1992), «aprender a escuchar los relatos que los profesores cuentan de su práctica es un paso importante para crear una comprensión de los profesores como agentes del currículum».

Sin embargo, Connelly y Clandinin llevan, desde nuestra perspectiva, demasiado lejos la prioridad del «sentir compartido» sobre el comprender. Exigir una especial «comunión» o empatía (*«einfühlung»*, en alemán) entre investigador/profesores, en una existencial fusión de vidas/relatos, como señalaba la entrevista no directiva rogeriana, impide trascender el propio contexto, y su reconstrucción de acuerdo con patrones convencionales de tratamiento de la información. Además, aunque es evidente que esta empatía, puede incrementar la competencia narrativa del entrevistado; para describir bien una situación no es estrictamente necesaria. Una relación en exceso complaciente con el encuestado puede dar lugar a una resistencia a la objetivación, volviendo la narración de su vida a lo que cree desea el encuestador, y silenciando –por ello– otras dimensiones. El encuestado finge ser el personaje que se espera del encuentro, y el encuestador cree que es auténtico por el hecho de parecer un autoanálisis reflexivo.

Si debemos ver las cosas desde un punto de vista nativo (*emic*), ello no exige una especial comunión con su vida, ni renunciar a su reconstrucción externa (*etic*), de acuerdo con los canones convencionales de la investigación cualitativa. Subrayar en exceso el papel de la empatía, como condición para la comprensión (*verstehen*), aparte de convertir el asunto epistemológico en un problema moral, imposibilita transcender dicho contexto, como pretendería cualquier posición crítica. Además, hacer buenas descripciones interpretativas no exige ponerse en la piel del otro, ni sentir una especial afinidad: Malinowski ha podido ser un excelente antropólogo y, sin embargo, según nos describe en su *Diario*, sentir una aversión a los nativos que estudió. Lo que importa aquí es que la interpretación (general, «etic») sea sensible a las

peculiaridades de los sujetos/contextos descritos o, en otros términos, esté orientada émicamente.

Como dijo Geertz (1994: 76): «la cuestión no estriba en situarse en cierta correspondencia interna de espíritu con los informantes...; la cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son». Desechado el mito de «un trabajador de campo camaleónico, una maravilla andante de empatía», ya no se enfatiza la importancia del «native's point of view» (transformarse en el punto de vista del nativo). Desde entonces, señala, los antropólogos ya «no tratamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos... lo que procuramos es conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil».

CAPÍTULO 5

RECOGIDA DE DATOS BIOGRÁFICOS: INSTRUMENTOS

Los instrumentos metodológicos deben permitir explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. Nos importa, preferentemente, analizar el mundo personal y socioprofesional a través del relato que hace el biografiado. El modo de recoger información (auto)biográfica puede ser variado: el cuestionario biográfico, la demanda formal de que escriba una autobiografía o autoinforme, la recogida de una autobiografía por conversación, o recurrir a la entrevista biográfica. No es lo mismo que el sujeto describa él directamente la historia de vida (autoinforme), a la entrevista grabada y luego transcrita. En el segundo caso, cuando los participantes se reúnen y conversan, están construyendo significados conjuntamente.

Dentro de los diversos instrumentos interactivos a emplear en la investigación biográfica, la entrevista –en sus diversas variantes y posibles formatos– es la base de la metodología biográfica. Se pueden emplear otras técnicas cualitativas para la recogida de datos (cuestionarios, autoinformes, carpeta de aprendizaje, observaciones del aula y del centro, análisis de documentos, etc.), pero normalmente serán complementarios a la propia entrevista.

Contamos con un amplio espectro de diferentes instrumentos/estrategias de recogida de datos: notas de campo, diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos, carpetas de aprendizaje o portafolios, otros documentos personales o del centro, como planes de clase o proyectos/planificaciones o memorias del centro (Ver Tabla 5, de Clandinin y Connelly, 1994).

Aun cuando la oralidad (entrevistas, historias, conversaciones, etc.) es la fuente más importante de la investigación biográfica, no excluye otros medios escritos. Así, como estudio de caso que suele ser, la obser-

Tabla 5. Instrumentos para la recogida de datos biográficos

- *Historia oral*: los profesores cuentan su historia personal y profesional en relación con los contextos sociales, familiares o escolares. Se emplea de acuerdo con metodologías de la antropología e historia oral.
- *Anales y crónicas*: los participantes construyen anales de su vida o partes de ella: líneas esquemáticas de los principales hechos o acontecimientos, así como incidentes críticos, divididos por segmentos, son conectados, dándoles un sentido.
- *Historias/relatos de familia*: contar y escribir sobre historias familiares (sucesos y miembros de la familia). Al tiempo se formulan observaciones sobre el contexto económico y social que ha contribuido a configurar una identidad personal.
- *Fotografías, memorias y otros artefactos personales*: conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia.
- *Entrevistas*: más o menos abiertas acerca de aquellas cuestiones que interesan al investigador sobre diversos aspectos. Su contenido debe ser consensuado con los profesores.
- *Diarios*: informes de la vida en el aula, registran observaciones, analizan experiencias e interpretan sus prácticas en el tiempo. En otro empleo, como diarios de investigación, reflejan el proceso de investigación. Se pueden intercambiar (entre investigadores y profesores) como parte del proceso de investigación.
- *Escritos autobiográficos*: en los escritos autobiográficos la gente escribe sobre sus historias, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales y profesionales. A diferencia de los diarios (fragmentos de experiencias), los escritos autobiográficos describen un contexto global de la vida.
- *Cartas*: cartas cruzadas entre el investigador y profesores. Son un diálogo escrito, particularmente importante dentro de una investigación en colaboración.
- *Conversaciones*: podemos considerarlas como entrevistas no estructuradas. En las conversaciones la gente habla libremente sobre las cuestiones. Transcritas pueden ser objeto de análisis posterior.
- *Notas de campo y otras historias de campo*: notas escritas por el investigador (o por los propios profesores participantes en estudios de colaboración) en su observación del campo. La grabación no puede sustituir las necesarias notas del investigador.

vación (participante o no) es uno de los instrumentos complementarios principales de las entrevistas biográficas, especialmente para la inserción de éstas en sus respectivos contextos. A su vez, las notas de campo no son un registro pasivo sin interpretación del investigador, son una reconstrucción activa de los sucesos. El diario va recogiendo el sentido del trabajo llevado a cabo y las reacciones del entrevistado.

La grabación en magnetófono supuso, en su momento, un gran avance en la investigación biográfica. El referido Oscar Lewis, en sus investigaciones de familias mejicanas, fue de los primeros que lo utilizó. Pero la cantidad de datos grabados y transcritos con los que, razonablemente, puede trabajar un investigador es limitada. Por eso, deben ser cuidadosamente delimitados y seleccionados los datos a obtener y los informantes.

Un enfoque biográfico-narrativo requiere que el investigador no aplique, excepto por comodidad para facilitar el análisis posterior, un *protocolo* fuertemente estructurado al diálogo/entrevista. No obstante, hace falta cuidar el protocolo guía de la entrevista, pues –en el fondo– una entrevista es un acto de comunicación y el entrevistador uno de los actores, que debe preparar su papel, en lugar de improvisar. Incluso, se suele aconsejar que, al igual que los actores, conviene que el entrevistador memorice las cuestiones, para romper la imagen, fácilmente asumible por el entrevistado, de unas cuestiones sobre el papel que deba ir respondiendo. En su lugar, la entrevista biográfica requiere un diálogo abierto.

En una entrevista de tipo biográfico se busca encontrar líneas que marquen una lógica en los relatos de vida. Debido a que el relato es dependiente del propio proceso interactivo de entrevista, para facilitar este análisis posterior, conviene –en su momento– ir centrando ésta en las grandes líneas del curso temporal (pasado y futuro) y temático que nos interesa. En otros casos se organizan sucesivas entrevistas, cada una dirigida a un campo temático o curso temporal, de acuerdo con los principios que guíen la selección de historias por parte del investigador. Estos principios selectivos deben formar la estructura subyacente del texto.

La entrevista biográfica

El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente, aun-

que también puedan entrar las expectativas y perspectivas futuras. La entrevista biográfica consiste en reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta «coproducción». Por eso, podemos llamarla más precisamente, como hacen algunos autores, «autoanálisis retrospectivo guiado» de ciertos aspectos y momentos de la actividad del sujeto. Los sujetos son inducidos a *reconstruir su historia de vida*, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. La conversación se transforma en un instrumento de investigación.

La entrevista de «relato de vida» o autobiográfica es un instrumento esencial en la investigación narrativa de las vidas. Aquí nos centramos, más operativamente, en las formas de la entrevista biográfica como *instrumento* de investigación. El entrevistado o narrador, inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente. Como tal, supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar las experiencias).

Además de la creación de un clima, a que nos hemos referido, es –como ha dicho Lejeune (1975)– una cierta «empresa de seducción», que haga posible el habla fluida del entrevistado, a pesar de la violencia simbólica que supone contar a otro la propia vida. En la medida en que el entrevistado es incitado a que construya su propia narración de su vida, se le puede llamar también *entrevista narrativa*. Dicha reconstrucción no debe quedar en un suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y producir una identidad. Esto supone dar una coherencia a los episodios biográficos, en un argumento con un sentido dado a la trayectoria. Normalmente combina el enunciado de «hechos» (acontecimientos, contextos, acciones, etc.) externos al locutor, con tomas de posiciones internas acerca de esos hechos.

La entrevista biográfica ha sido empleada por otros investigadores en el terreno que nosotros nos movemos. Así, Michael Huberman y su equipo, en una investigación modélica sobre *La vida de los enseñantes*,

se propuso conocer en qué grado los estudios clásicos de los ciclos de vida individual se confirmaban en la carrera de los enseñantes de Secundaria (ver *infra* cap. 7). Emplearon las entrevistas semiestructuradas, en un formulario de 14 cuestiones de naturaleza diversa. La primeras eran abiertas, invitando al interlocutor a estructurar enteramente a su gusto la respuesta a las cuestiones. Las siguientes tenían una doble forma: abierta al principio, seguidas de respuestas más cerradas; mientras que otras estaban fuertemente estructuradas o estandarizadas. El mismo Huberman (1998: 193-94) ha narrado como planteó las ciento sesenta entrevistas biográficas que realizó:

> *Entrevista biográfica para ciclos de vida*
>
> «Cada entrevista duró entre tres y cinco horas, por lo general desarrolladas a lo largo de dos sesiones. Se les pidió a los informantes que revisaran su trayectoria profesional y vieran si podían dividirla en fases o períodos. Para cada fase tenían que proporcionar un nombre o tema general y tomar nota de las características más salientes de este tema. Luego se indujo a los informantes a remontarse en su memoria al primer año de trabajo docente. Se les formularon entonces preguntas como las siguientes: "¿En qué lugar era? ¿Qué había hecho yo el año anterior? ¿Cómo eran los alumnos? ¿Cómo eran el edificio y el aula? ¿Qué sucedía en ese momento en mi vida, aparte de la docencia?". El entrevistador indicó a los informantes que procedieran del mismo modo con los períodos sucesivos, que tomaran notas, revisaran cuidadosamente toda la secuencia importante y no confeccionaran el resumen hasta quedar conformes con su contenido. Se les dio una buena media hora para reflexionar.
>
> Dejando de lado la restricción que supone acomodar los datos en períodos, no se establecieron restricciones para los informantes. Ellos podían crear cualquier tema, establecer cualquier secuencia, imaginar cualquier configuración de características. Además, como esta era la pregunta de apertura, no había claves que pudieran inducir una serie de respuestas. Tampoco se les pidió explicaciones a los informantes; simplemente se les dijo que contaran y, una vez que la trayectoria había sido relatada, se les formulaban preguntas para aclarar algunos puntos».

En las entrevistas podemos distinguir tres momentos:

(a) La entrevista como *acontecimiento*: la realización y vivencia de la interacción entre entrevistador y entrevistado, donde –además del propio discurso– se pueden captar las actitudes, formas de ser, etc.

(b) La entrevista *registrada*: donde se percibe auditivamente las reacciones (tono, expresión) de la interacción y puesta en palabra.

(c) La entrevista-*texto*: una vez transcrita se convierte en texto, donde se pierde la voz, para quedarse con los recursos inevitables de la lectura para su intelección.

La entrevista individual tiene, según hemos observado, el grave peligro de que el entrevistado se cierre sobre sí mismo, siguiendo el curso del cara a cara con el investigador. Por eso, en la medida en que es una realidad construida socialmente, puede ser mejor captada por medio de *grupos* relativamente homogéneos (en edad, trayectoria, estatus), que den cuenta de su situación común. El grupo permite, entonces, que emerjan las sensibilidades y recorridos socialmente construidos.

Un entrevista sobre relatos de vida es parecida (informal y abierta) a una conversación, pero no es una conversación. El otro es el que habla, mientras la voz del investigador debe permanecer en un segundo plano escuchando, ofreciendo apoyo y estímulo. Tiene su propio ritual, en el tiempo específico que se le dedica; antes o después de ella tiene lugar la conversación informal. Contando con formas «aceptadas» de llevarla a cabo, es también un arte dependiente del entrevistador. No obstante, el objetivo es siempre reconstruir la propia vida como totalidad (o partes de ella), expresando cómo se ve a sí mismo en su relación con los demás y el mundo. Lograrlo de un modo natural, cuando se trata de dimensiones personales, con la intimidación de la grabadora y ante un investigador/a en principio extraño, es el arte.

Fases en su desarrollo

Formalmente podemos distinguir (Atkinson, 1998) tres grandes momentos: (a) *planificarla* (preentrevista): personas, cuestiones, tiempos; (b) *llevarla a cabo* (entrevista propiamente dicha): ir conduciendo al entrevistado/a por aquellos caminos de su vida que nos interesan; y (c) *transcribir e interpretar la/s entrevista/s*

[1] *Planificar la entrevista.* Por el factor personal del entrevistado, no hay una entrevista biográfica igual a otra, tiene un grado de imprevisibilidad; pero debe ser planificada en sus *tiempos* (dos o tres sesiones

de no más de una hora cada una), y –sobre todo– en las cuestiones a plantear (*guía o protocolo* de preguntas). Algunas aspectos básicos en esta planificación son:

- *Decidir a quién se va a entrevistar.* Dependiendo de los objetivos de la investigación, se debe determinar inicialmente (puesto que, después, puede sensiblemente ser variado) el número y personas, según criterios justificados en función de los objetivos pretendidos.
- *Quién va a hacer de entrevistador.* Por la inversión de tiempo que supone, se tiende a enviar a no responsables de la investigación (becarios, alumnos, etc.). Dado que el entrevistado producirá un discurso u otro, dependiendo del propio juego establecido en la situación de interacción, la calidad de los datos puede verse seriamente afectada.
- *Establecer primera relación, explicar los propósitos.* Es preciso explicar, mejor cara a cara, además del propio acceso al campo, los propósitos, objetivos, usos, tiempos que se van a emplear, etc. De este momento (y del grado de empatía conseguido) va a depender, largamente, la propia calidad y profundidad del relato obtenido.
- *Guía de entrevista.* En el caso de los relatos de vida, preferiblemente la entrevista ha de tener un amplio grado de «apertura», frente a cuestiones muy estandarizadas. Pero, si como suele ser habitual, se hace a varios sujetos del mismo grupo, debiera existir una congruencia entre ellas (tiempos, campos, cuestiones), que facilite el análisis posterior. Por eso, en principio, es aconsejable una «entrevista abierta semidirigida», de modo que posibilite obtener la información que se desea. Tanto la presentación (común entre entrevistadores) como los grandes campos y cuestiones, han de ser delimitadas por el (grupo) investigador.
- *Planificar y crear el contexto adecuado.* La reconstrucción de la vida requiere, más que en otras entrevistas convencionales de opinión (que pueden hacerse por medios electrónicos), un contexto temporal y afectivo adecuado, como ya hemos resaltado. La tarea es inducir a que los sujetos crean sus propias historias, porque sienten que son compartidas por el interlocutor, en una situación de diálogo interactivo.

- *La ética de la entrevista e investigación.* El uso de la entrevista personal debe atenerse a unos principios éticos, que deben ser aclarados/negociados en su comienzo: proteger y preservar privacidad, derechos e intereses del narrador, especialmente cuando puedan ser vulnerables, entre otros. El anonimato o no (según manifieste el entrevistado), y los propios derechos sobre su voz deben formar igualmente parte de dicho acuerdo. El uso de los datos sólo a fines de la investigación, el acceso y conocimiento del entrevistado de la misma. La función del entrevistador es recoger esa experiencia, en ningún caso evaluar ni juzgar.

Nosotros (Bolívar *et al.*, 1999) empleamos *«una» entrevista en profundidad*, desarrollada a través de un «ciclo» sucesivo –en construcción recurrente– con *cuatro tiempos* para la recogida de la información, sobre *tres focos* de interés (trayectoria, identidad profesional, necesidades formativas). Recogemos, a modo de ejemplo, el guión semiestructurado de la 1ª entrevista (*historia profesional de vida*), dirigida a establecer un balance de vida y expectativas futuras del profesorado de Secundaria, mediante la exploración cronológica de la vida profesional.

(a) *Esbozo biográfico general: Datos relevantes en la historia de vida*
- Edad o años de ejercicio docente (trabajo).
- Fecha de inicio de estudios de la carrera: licenciatura o FP.
- Fecha de inicio de la docencia
- Algunos cambios radicales o momentos críticos relevantes a lo largo de la carrera y situación cronológica.
- Llegada al centro actual

(b) *Primera etapa biográfica: Primaria y Bachillerato*
- Experiencias en la niñez: Algunos recuerdos significativos de la escuela, cómo transcurrió la escolaridad.
- ¿En qué tipo de centro estudió Primaria y Bachillerato?
- Influencias de profesores y compañeros en primaria y Bachillerato.
- ¿Qué aprecia que le ha influido de esa etapa más en su carrera?: materias, profesores, compañeros, familia.

(c) *Segunda etapa biográfica: Elección de estudios y años de carrera:*

(i) Elección de estudios:
- ¿Por qué te decidiste a estudiar esta carrera/especialidad?,

- ¿Qué factores fueron más determinantes?: centro, familia, profesores, amigos, nivel económico familiar.
- ¿En qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales; o se generaron otras nuevas?

(ii) Años de estudio en Universidad o FP

- Dónde estudiaste, en qué años, algunos aspectos destacables: p.e. oficial/libre, si hubo algún profesor o materia más influyente o preferible.
- Qué aprecia que le ha servido más en su ejercicio profesional posterior: materias o profesores.
- Qué recuerdos principales (mejores y peores) tiene de sus estudios.

(iii) Formación práctica de enseñanza:

- ¿Hiciste prácticas? ¿Dónde? ¿CAP u otro tipo? ¿Qué recuerdos tiene de las prácticas? ¿Qué aspectos te sirvieron más cuando te enfrentaste por primera vez con la enseñanza?
- Valorando ese momento, qué tipo de formación cree necesitó (teórica, didáctica general, didáctica de su materia, práctica, etc.). ¿Cómo valora su formación recibida?

(d) *Acceso a la enseñanza y ejercicio profesional*

(i) Acceso a la profesión (Construcción de la elección profesional):

- Razones de elección de la docencia en EE.MM. e influencias en esa elección.
- ¿Cómo accediste a la profesión?: Interinidad, oposiciones, etc.
- Cómo valoras esa etapa/momento. Acuerdo/desacuerdo con el sistema de acceso y estabilidad que tuviste.

(ii) Primeros años de docencia

- ¿Dónde empezaste a ejercer? Describe lo que supusieron para ti los primeros meses como profesor/a. Comentar tus impresiones, aprendizajes y cambios durante este período. Explicar las principales preocupaciones profesionales durante ese período.
- Socialización profesional: Cómo se planificaron las primeras clases, de quién recibió apoyo, cómo fue aprendiendo. Preocupaciones principales: disciplina, gestión de la clase, impartir el programa, dar el libro de texto, mantener buenas relaciones con colegas, alumnos o padres.
- Qué valora más positivamente/negativamente del período. Brevemente, ¿en qué dimensiones ha cambiado desde lo que hacía entonces?

(iii) Ejercicio profesional

- Destinos ocupados en su ejercicio profesional: lugares, centros, cambios. ¿En qué sitios te has sentido más a gusto, comprometido o con ganas de trabajar? ¿Por qué? ¿En qué sitios peor?
- Algunas responsabilidades especiales: cargos directivos u otros.
- Desarrollo profesional propio como docente: Factores e hitos a destacar (compañeros, cursos, experiencias).
- Momentos críticos importantes vividos en tu carrera profesional: Discontinuidades en tu trayectoria profesional. Acontecimientos de la vida personal o familiar que han influido en tu enseñanza o en el transcurrir de tu carrera.
- *Género.* Cómo ha afectado *ser mujer/hombre* a la propia carrera y ejercicio de la docencia: Hijos, responsabilidades familiares o de otro tipo, casos concretos y más relevantes.

(iv) Centro actual

- Llegada al Centro actual. Historia personal vivida en el centro.
- Grado de satisfacción en el centro
- Momento profesional

[2] *Realizar la entrevista.* En la tarea de realizar la entrevista en profundidad (normalmente en un ciclo de tres o cuatro sesiones), se trata de generar una situación en la que la persona pueda, abiertamente, en un relación interpersonal, reflexionar sobre su vida al tiempo que la narra, interviniendo el entrevistador en aquellos momentos que puedan contribuir a elicitar datos y significados. Como sabemos, por la práctica, las condiciones de recepción de discursos van a determinar su propia producción.

Se deben evitar plantear cuestiones que sean respondidas con un sí o un no. También aquellas que sean en exceso generales o vagas. Así, en lugar de «¿puede describir su niñez?», se puede plantear «¿qué recuerdo sobresale más en su estancia en la escuela?». Lo mejor suele ser seguir un orden cronológico, pues facilita la ordenación de la vida y el recuerdo, aunque en otros casos puede interesar cubrir la evolución de un tema (por ejemplo, relación con el alumnado) a lo largo del tiempo. En cualquier caso, las cuestiones seleccionadas en la guía/protocolo de entrevista han de ser adaptadas a la situación (por ejemplo, ya ha salido la cuestión anteriormente; o no son pertinentes para todas las personas). Dependiendo de lo que interese, en principio, como relato de vida, se puede recoger cues-

tiones referidas a los campos que aparecen en la Tabla 6 (Aktinson, 1998).

Tabla 6. Dimensiones de las entrevistas de historias de vida

- *Nacimiento y familia de origen.* Particulares circunstancias en que se ha nacido: edad, familia, contexto.
- *Factores sociales y culturales en la niñez.* Tradiciones culturales y contexto social en que se ha vivido de niño.
- *Escuela y educación.* Entrada, estancia, relaciones, maestros y profesores, niveles educativos, intereses, acontecimientos a destacar, etc.
- *Amor y trabajo.* En el proceso de ser independiente, desempeña un lugar importante todo lo referido a la formación de una familia y a la búsqueda, decisión y sentimientos en el trabajo.
- *Grandes etapas en la vida, acontecimientos críticos.* Estructurar la propia vida, directamente o a instancias del investigador, es importante. A veces se realiza en función de acontecimientos críticos externos o internos.
- *Principales preocupaciones a lo largo del tiempo.* Aunque suelen aparecer, conviene incidir en lo que han sido los grandes temas en la vida.
- *Visión de futuro, cuestiones abiertas.* La reconstrucción de la vida cobra sentido en función de su proyección en el futuro. Por eso, la parte final suele dedicarse a aquellas cuestiones abiertas que quiera plantear y a dibujar el horizonte más inmediato o lejano.
- *El proceso de reconstrucción de la vida.* Finalmente, a efectos formativos, se puede comentar qué le ha supuesto el proceso de autorreflexión biográfica que ha hecho de su vida, así como ha experienciado el propio proceso de investigación.

En estos casos, el protocolo de entrevista señala los grandes campos temáticos que nos interesa indagar, junto con las cuestiones que se podrían plantear en cada uno de ellos, que sirva para no perderse en la estructura global y dinámica del relato. Pero se deja la puerta abierta a los vericuetos que aparezcan, a conseguir más detalles e integrar las reacciones espontáneas; así como las interacciones y continuidades diacrónico-sincrónicas que se ponen en juego en los relatos.

Constituida la entrevista como «pacto y compromiso mutuo», importa sobremanera saber escuchar, dejar pasar el relato construido por el individuo, a modo de película, y que –en principio– no se ha de interrumpir, si no camina por derroteros lejanos, para no provocar pérdidas de memoria o de las conexiones significativas de partida. Sucesivamente se puede pasar a otras más focalizadas a puntos oscuros, centros de interés, aspectos concretos, contenidos difusos o de especial significación; unas vez se han discernido inconsistencias, lagunas, silencios. Sería una entrevista de profundización. Recogemos, a modo de ejemplo, un trozo de entrevista biográfica (Tabla 7) donde se está haciendo el recorrido de la trayectoria profesional.

Tabla 7. Selección de una entrevista biográfica

P.: ¿ Hubo algún profesorado, compañeros, influencias que merezcan ser destacadas como relevantes en esos años de formación?.

R.: No, no hay algún momento, vamos, en mi vida, yo creo que lo que ha marcado mi vida profesional es el acceso primero a la profesión, y luego lo que es un paso de un cristianismo de compromiso a uno de tipo político, lo que me llevó a comprometerme con el cambio de la escuela.
Y, ¿que te digo yo?, las primeras lecturas relevantes que uno empezó a hacer. Pues, por ejemplo, no se si te acordarás o leerías los libros de la editorial Zyx, que eran muy difíciles. Por suerte o por desgracia cayeron en mis manos, estamos hablando de comienzos de los setenta, me convertí en un forofo de sus temas y llegué a ser distribuidor.

P.: ¿Y cómo entraste en el primer colegio?

R.: Pues fue un enchufe, en los colegios privados se entra por enchufe. Yo era bastante amigote del cura, muy comprometido el cura, muy comprometido yo, pues bueno, ¿a quién iba a proponer que se metiera allí?

P.: ¿Cómo valoras esa fase de esos primeros años de ejercicio de docencia, e incluso qué importancia ha tenido para tu vida profesional posterior?

R.: Una inseguridad máxima en esos años, y un no saber. Sí he buscado siempre algo, pero no mucho. Te estoy hablando de los años 70 hasta los años 80, donde se ponía la ideología por encima de cualquier otra cosa, era una persona ideológica.

P.: Bueno, pero eso daba el compromiso, las ganas de hacer cosas.

R.: Claro, claro, me impliqué en unos grupos en línea de Freinet. Empecé a asistir a unas reuniones, donde se empezó a dar técnicas de Freinet. Los

cursillos de cran de «tela marinera», de ideologización, y de paso ver el boletín, era todo el cursillo. Yo participaba en esos grupos por dos razones: por lo pedagógico, y lo ideológico, pero fundamentalmente por lo ideológico. Es decir, a mí lo pedagógico, en mis primeros años me sentía bastante pobre en mi formación, que había recibido, ¡claro! no había recibido ninguna.

P.: Sí, pero, siguiendo con la historia, en ese colegio privado, ¿cuánto tiempo estuviste? y ¿cuáles son las vivencias más destacables?

[3] *Interpretar la entrevista.* Recogida la información, normalmente grabada, después de volver del «campo», comienza el trabajo de investigación propiamente dicho (postentrevista). En primer lugar, *transcripción,* volviendo texto legible lo que era interacción verbal. Por su parte, ya hemos hecho referencia al problema de *análisis* de las entrevistas biográficas, con algún tipo de análisis categorial del contenido o propiamente narrativo. Además, y dependiendo del análisis practicado (capítulo 6), se hará una *interpretación* fundamentada en los datos narrativos.

Ciclo de entrevista biográfica

Desarrollada, en numerosas ocasiones a través de un «ciclo» sucesivo –en construcción recurrente– en distintos *tiempos* (dos a cuatro) para la recogida de la información, cabe entenderla como una sola entrevista en profundidad, aunque en cada tiempo pueda centrarse sobre *un foco* específico de interés, a la vez que se reconstruya o complete el anterior. El mismo tema (por ejemplo, *historia profesional de vida*) se va progresivamente profundizando. La entrevista previa, tras una primera reconstrucción por el entrevistador, se ve en la siguiente completada por el profesor/a entrevistado/a, y se pasa a profundizar nuevas dimensiones de la vida profesional. Cada uno de sus momentos, pues, se puede dedicar a distintos campos temáticos, o según tiempo o etapas de la vida.

Entre una y otra debe existir un momento de *interanálisis*: transcrito el texto es sometido a un primer análisis en que: (a) se hace una primera reconstrucción por el entrevistador, buscando puntos oscuros o «en blanco», que no quedan conexionados, elementos que faltan para comprender la trayectoria, etc.; que serán cuestiones a plantear en la entrevista posterior para que sean completados. Además, (b) se establecen unas primeras hipótesis interpretativas de las fases, incidentes críticos, dinámicas que configuran la trayectoria de vida, etc., para su posterior contrastación en la entrevista siguiente. Como tal este momento de interanálisis tiene la función de sacar partido al ciclo de entrevistas, para preparar entre una y otra qué temas necesitan ser abordados o profundizados. Es importante que, una vez transcritas o practicado un primer análisis, estén a disposición del entrevistado, de modo que puedan ser dialogadas y compartidas.

Como ejemplo, Schütze (1983) desarrolló la metodología de la llamada «entrevista narrativa», a través de tres fases:

(a) El informante es preguntado por los diversos aspectos de su vida cronológicamente, y el investigador va precisando los aspectos narrados;

(b) El investigador pregunta al informante que clarifique aquellos aspectos que han quedado oscuros.

(c) En tercer lugar se analiza la transcripción de las entrevistas para:
- –Delimitar los pasajes narrativos y descriptivos,
- –Determinar la cronología de la estructura de contenido del curso de la vida,
- –Reconstruir abstractamente, con una sucesión coherente, a partir de lo narrado;
- –Analizar las dimensiones descriptivas y argumentativas de la historia de vida.

Kelchtermans (1993a, 1993b) ha usado una perspectiva biográfico-narrativa para comprender el desarrollo profesional de los profesores, que hemos empleado –con adaptaciones– en otras ocasiones en nuestras investigaciones (Fernández Cruz, 1995; Domingo, 1996; Bolívar *et al.*, 1999). Como procedimiento de investigación utiliza la *autotematización biográfica estimulada,* por medio de unas entrevistas biográficas que, en una especie de autoanálisis asistido, estimulan a los profesores a pensar y contar sus experiencias pasadas y las personas que han tenido un impacto en su carrera. Aplica igualmente algunas técnicas cualitativas complementarias para la recogida de datos: cuestionarios, observaciones del aula y del centro, y análisis de documentos.

Kelchtermans se centra en la «biografía profesional», como concepto sensiblemente distinto de «carrera». Biografía profesional designa el desarrollo profesional que el sujeto formula narrativamente, reconstruyendo el curso de su vida. En esta historia autobiográfica entran hechos, situaciones y vivencias con el significado personal implícito. Para ello, se focaliza en la percepción subjetiva de su propio desarrollo, en cómo los profesores reconstruyen retrospectivamente sus experiencias en un relato, partiendo de que tienen un marco interpretativo personal que va cambiando durante su carrera. Este marco –desde una concepción dinámica, constructivista e interaccionista del «self»– tiene dos grandes componentes:

(a) *Identidad profesional* (concepciones acerca de sí mismo como profesor/a): conjunto dinámico de autorepresentaciones que desarrollan a lo largo del tiempo como resultado de la interacción con su contexto de trabajo. Responde a la cuestión «¿quién soy yo como profesor?»: autoimagen y autoestima, motivación y satisfacción en el trabajo, percepción de las tareas y perspectivas futuras.

(b) *Teoría pedagógica subjetiva* (sistema personal de opiniones, conocimientos y valores de un profesor/a sobre la enseñanza): sistema personal de conocimiento y creencias que enmarcan las percepciones de los profesores de la situación y guían sus interpretaciones y/o reacciones específicas sobre la enseñanza y la educación.

Ambos componentes son el resultado de las interacciones dinámicas y significativas a lo largo del tiempo entre el profesor como individuo y su entorno profesional (contexto organizativo, colegas, padres, alumnos, comunidad local, administración, etc.). El marco interpretativo individual puede ser usado como indicador del desarrollo profesional.

La entrevista biográfica se estructura en un *ciclo de tres entrevistas sucesivas semiestructuradas*, en que los profesores/as son inducidos a reconstruir, de modo acumulativo, sus biografías profesionales. La *primera entrevista* se dedica a la exploración cronológica de la carrera (carrera formal, autopercepción, entorno profesional, teoría pedagógica subjetiva, etc.), que es transcrita/codificada y sometida a un primer análisis. Esta primera entrevista debe dedicarse a un esbozo general de la biografía, en la que se sitúen cronológicamente los hechos y personas. Las sucesivas entrevistas se consagran a ampliar y profundizar dimensiones dentro del marco general bosquejado.

La *segunda entrevista* tiene dos partes: una primera se dedica a responder cuestiones específicas que han quedado en blanco en la primera reconstrucción de la carrera, la segunda se dirige a temas sobre la experiencia global de la carrera. Presentada una primera síntesis, como resultado de un segundo análisis (transcripción y codificación, así como una interpretación), la *tercera entrevista* sirve para discutir la síntesis presentada, reflexionar sobre lo dicho, y consensuar el análisis. Ello da lugar a modificar la síntesis efectuada.

Las entrevistas biográficas no tienen por qué limitarse al profesorado. Nosotros, en el contexto de evaluación de los Programas de Garantía Social, las empleamos en el alumnado de estos programas. En efecto, tenía interés –en este caso– describir el itinerario de vida del alumno/a, que le ha llevado al P.G.S., así como las perspectivas

Tabla 8. Protocolo de entrevista para «Historia de vida» de alumnos de P.G.S.

Guía de cuestiones para entrevistadores

1. *Experiencias familiares*

(a) Primeros datos biográficos generales
- Edad
- Número de hermanos
- Padres: trabajo. Dónde y cómo viven
- Preocupación por él

(b) ¿Qué recuerdos tiene de su niñez?
- Algunos recuerdos significativos de su vida.

(c) Amigos, diversiones, etc.

2. *Historia y vivencia escolar y familiar*
- Qué recuerdos (positivos, negativos) tiene de la escuela.
- Cómo transcurrió la escolaridad.
- ¿En qué centros estudió?
- Experiencias con profesores/as, compañeros, etc.
- Calificaciones y valoración.

3. *Perspectivas futuras de la vida*
- ¿Qué piensa hacer, cuando acabe los estudios?,
- ¿Qué querría ser, trabajar?.
- ¿Qué es lo que más le gustaría conseguir?

de futuro que ve en su vida. Se pretendía, entonces, que el alumno/a realizara una narración de la vida, tanto a través de lo que ha sido en el pasado como de las expectativas y perspectivas futuras. En este caso, en lugar de varias entrevistas, importaba centrar la sesión en *tres focos* de interés que pueden, en el diálogo, irse mezclando: (a) Experiencias familiares, (b) Historia y vivencia escolar, (c) Perspectivas de su vida. La Tabla 8, a modo de ejemplo, recoge la guía empleada.

Incidentes críticos

Las dimensiones y aspectos que nos interesen en la entrevista biográfica dependerán del tema y de la finalidad de la investigación. Desde una perspectiva biográfico-narrativa, los llamados «incidentes críticos» manifiestan aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos. Así, a lo largo de la trayectoria profesional individual hay momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital (Kelchtermans, 1993a). Como señala Denzin (1989), desde las *Confesiones* de San Agustín (una de las primeras y mejores autobiografías), la idea de transformación ha formado parte central de la forma biográfica. Propone llamar a estos eventos significativos *epifanías*, en el sentido de «manifestación» de una transformación. Las posibles relaciones causales son establecidas por el investigador, aunque pueden/deben ser inducidas a que las determine el propio informante.

Junto al análisis «holístico» de la historia de vida, podemos adoptar una perspectiva focalizada en los principales «hitos» significativos, que a modo de pivotes, caminos o rupturas la han ido jalonando. En efecto, en el desarrollo normal de una vida, habitualmente, se suelen reconocer determinados acontecimientos (traslado de centro, sucesos familiares o individuales, experiencias), que han producido un «corte» o «trauma» en su proceso de socialización profesional (carrera/vida). Vividos o experienciados como traumáticos, o que han motivado desarrollos profesionales ulteriores, han contribuido a cambiar/girar su trayectoria de vida o identidad profesional (ver ejemplos en Tabla 9). Al narrar la biografía son «leitmotiv» o temas generadores que centran el interés de cada período. Por eso, dentro de la biografía profesional, nos importará aquellos acontecimientos o sucesos

claves en la vida, sobre los que han girado otras decisiones/trayectorias importantes.

Tabla 9. Ejemplos de incidentes críticos

Traslado a zona de compensatoria
Yo me vine en el 84, con los «proyectos de compensatoria» al Polígono, embarcado por compañeros amigos; muy focalizado –en aquel momento– por lo ideológico, a comprometerme con los alumnos y con la zona donde vivían. Yo venía de una escuela de niños de pueblo, y *la impresión que me dio fue impactante*: había clases donde no se controlaba a los alumnos, donde el profesor no podía entrar, y si entraba se tenía que dedicar un largo tiempo a poner orden y sentar a los chiquillos, y otra hora a poder empezar a trabajar, etc., con lo cual los aprendizajes se adolecían mucho. Mi vida profesional se puede dividir antes del Polígono y después.
Ejercicio de cargos directivos
Hay otro hito importante más que yo marcaría: el poder acceder a pasar de ser profesor de mi asignatura a ejercer cargos directivos en el Instituto (primero Jefe de Estudios y, luego, Director). Las nuevas tareas desarrollaron en mí actitudes y posibilidades que ni siquiera había soñado. Así, asumir la responsabilidad de los horarios, del orden en el centro, me descubrió otra dimensión de mi personalidad y me resultó gratificante. Han marcado la otra faceta de mi personalidad y del ejercicio de mi profesión.
Inicio de la profesión
Acabamos la Licenciatura y nos dedicamos todo el verano a escribir a diferentes Institutos y a llamar por teléfono. En aquellos años la Delegación no hacía de mediadora, te contrataba directamente el Instituto. Por casualidad, me entero que hay en Baza una plaza de Historia, y aunque yo era de Lengua y Literatura, me dije ¡anda!, me atrevo a darla. Y así empecé. Desde entonces me he dedicado a la Historia, dejando la Literatura que era lo que había estudiado en la Facultad. Ese hecho cambió lo que ha sido mi dedicación a la enseñanza y mi propia especialidad.

Estos acontecimientos determinarán la trayectoria de la propia vida y se constituirán en los ejes sobre los que giren los relatos, junto a acontecimientos concretos, personajes, etc., de especial significación personal o social. En todos ellos se identifican unos momentos o circunstancias que suponen *puntos de inflexión* en la vida descrita y que pueden actuar positiva o negativamente en la misma. Estas inflexiones las iden-

tificamos como *epifanías* o «momentos y experiencias que dejan marcas en la vida (...), que tienen un carácter personal, que son frecuentemente momentos de crisis (y que) alteran las estructuras de significados fundamentales en una vida» (Denzin, 1989: 70). Serían similares a lo que, dentro de los estudios de los ciclos de vida, se han llamado «crisis» que provocan el cambio de una etapa a otra posterior o una evolución cognitiva. Denzin señala cuatro formas de manifestarse dichos incidentes: (a) como *cambio radical*, en la medida en que afecta a la estructura global de la vida; (b) *cambio durativo*, como serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo; (c) *cambio accidental*, representa un momento problemático importante, pero episódico, en la vida; y (d) *cambio revivido*, aquellos episodios biográficos cuyo significado se le otorga al reconstruir (narrar) la experiencia.

Todos estos elementos que provocan las transiciones de una fase a otra giran en torno a «fases críticas» en las que todos estos tipos de *incidentes* –que identificamos como motores del cambio– pueden ocurrir con mayor probabilidad. Nos orientan en el relato e ilustran sobre la génesis y consecuencias que han tenido tales momentos de cambio para la vida de la persona.

El interés de estos *incidentes críticos* o *puntos de inflexión* en una trayectoria de vida proviene de que permiten (Figura 15):

(a) Delimitar *fases críticas*, haciéndose mención –retrospectivamente– de estos momentos de cambio como que causaron un fuerte impacto en su vida. El carácter de «crítico» en un incidente solo se ve cuando es rememorado una vez que ha ocurrido y valorado el «peso» que ha tenido en que la trayectoria posterior fuera de un modo u otro. Al tiempo es algo personal, lo que para unas maestras o maestros es un momento o incidente crítico, para otros no lo es; así como la gran variabilidad de los mismos al depender de otros elementos ampliamente personales.

(b) Aparición de *personas críticas*. Igualmente, dichos incidentes suelen estar asociados a personas («actantes» en el relato, diríamos, siguiendo a Greimas) que han desempeñado por eso un impacto importante en su biografía personal, y sobre las que conviene también indagar. Así, un profesor comenta: «Hasta ahora no me he dado cuenta la importancia que tuvo don Manuel en mi vida. Él fue el que me indujo a estudiar Bachillerato, habló con mis padres, me preparó los papeles para solicitar una beca, etc. Si no hubiera sido por él, yo no sería el que soy, estaría seguramente trabajando en el campo».

(c) *Condicionan/explican* los cambios operados (impactos causados), tanto a nivel de acción profesional, carrera profesional formal, como a la propia teoría didáctica y educativa mantenida en cada momento. De acuerdo con la formulación de Patricia Sikes, representan «la culminación de un proceso de toma de decisiones, que cristaliza el pensamiento de un individuo, más que hacerle responsable de tal decisión». Se manifiestan aquellos aspectos *contextuales* (sociales y culturales) que han condicionado los impactos operados en la vida; o los sucesos profesionales e institucionales (vida del centro).

El que un suceso, persona o fase adquiera el carácter de «crítico», no depende del investigador, sino de que el propio sujeto le otorgue ese carácter –directa o contextualmente– en su relato (por ejemplo, «fue algo muy importante en mi vida»). Las posibles relaciones causales son establecidas por el propio informante, aunque pueden/deben ser inducidas

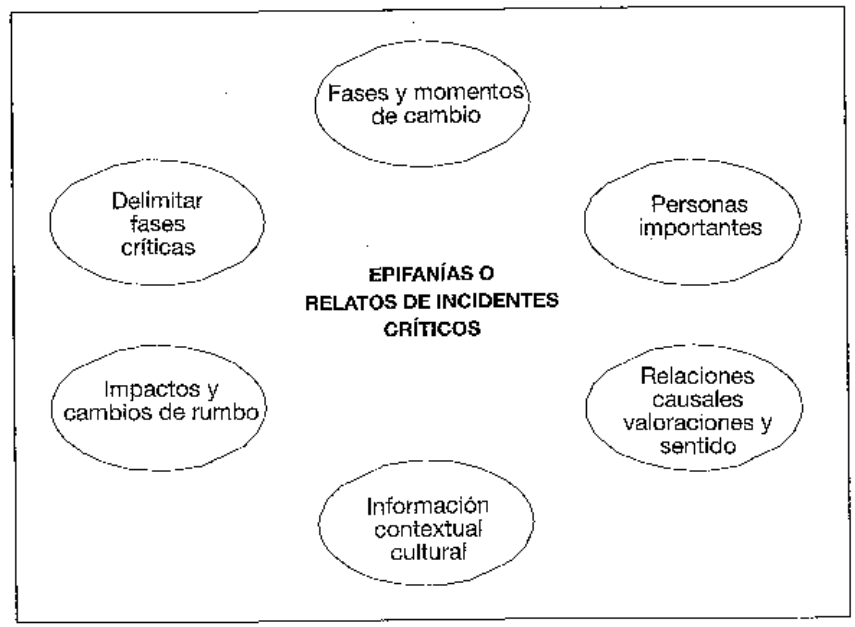

Figura 15: Diversas funciones de los incidentes críticos.

a que las precise el entrevistado. Si los acontecimientos de la biografía son continuos, los incidentes críticos son discontinuos, en la medida que marcan una inflexión, reorientación de la trayectoria de vida o ruptura, que dan lugar a organizar el tiempo personal de la vida. Con ellos se configura el *biograma* profesional de cada persona. Estos incidentes proporcionan una buena base comprensiva para seguir y analizar las trayectorias de vida, en la medida en que sobre ellos suelen pivotar procesos de toma de decisiones que han marcado el desarrollo posterior.

De modo similar a los individuos, las *organizaciones tienen también sus «incidentes críticos»*, como puntos de inflexión que han contribuido a modificar particulares trayectorias. Para profundizar en la comprensión de las organizaciones y de sus propias vidas es especialmente importante poder conocer y utilizar pertinentemente estos diferentes analizadores, hitos o marcadores por los que se construyen estos relatos. Formalmente pueden aparecer algunos como relevantes, que podrían constituirse como analizadores de la propia organización, pero esto no tiene por qué ocurrir siempre así. En muchos casos no son explícitos, es preciso descubrirlos, pues pertenecen a lo que se ha dado en llamar estructura oculta de la vida. Su importancia radica en que muchas veces son éstos los que pueden ser los verdaderos ejes de la historia de la organización y no tanto los que por lógica parecían como más relevantes. En cada relato, momentos o etapa se acentúan unos aspectos y se silencian otros. Es interesante ver la consistencia de dichas acentuaciones o silencios para intuir diversos motivos o explicaciones que posteriormente se pueden validar y confrontar con los narradores.

Además de servir para configurar, a grandes rasgos, la *trayectoria de vida profesional*, que es la que nos importa ahora, pueden ser un buen instrumento al servicio de una *práctica reflexiva* crítica. Recoger y analizar conjuntamente los *incidentes críticos* en la historia personal de los profesores es una metodología de formación. Examinando prácticas del pasado qué han llegado a constituirse en hábitos, se puede revelar aspectos que deban ser cambiados. Los incidentes recordados son situados en su valor en el tiempo de la vida profesional, ésta es fragmentada en acontecimientos discontinuos que han marcado nuestro presente. Por eso, propone someter a consideración y análisis *particulares incidentes* en su clase o en prácticas de enseñanza. De este modo la experiencias formativas relevantes en la biografía pueden ser articuladas, entendidas o reconsideradas.

Si uno de los propósitos de la biografía educativa es conocer los efectos de la experiencia pasada en las dimensiones de la profesionalidad del profesorado, David Tripp (1994) ha defendido que suele ser más útil concentrarse en la consideración y análisis de los particulares incidentes que han tenido una influencia en las prácticas de enseñanza y en el modo de entender la profesión. Enunciarlos, articularlos, comprenderlos y reconsiderarlos puede tener, dentro de un diálogo reflexivo («autobiografía asistida»), unos propósitos formativos, al ganar control sobre los hábitos y prácticas profesionales. Además de un modo de conocer la historia personal, la biografía puede tener un uso de desarrollo y cambio de las prácticas. De este modo, señala Tripp (pág. 69):

> En una historia personal de un maestro, la práctica está explicada en función de aspectos e incidentes críticos. (...) Al trabajar con incidentes críticos de nuestro pasado, no estamos buscando solamente recordar, documentar o explicar momentos pasados; estamos buscando la presencia del pasado como una iluminación, articulando, comprendiendo y ganando control sobre nuestra práctica profesional y hábitos corrientes.

Para que la metodología no se escore a un uso conservador (comprender justificando las prácticas existentes); como advierte Tripp, desde esta finalidad formativa importa reflexionar en «por qué yo hago esto», para situarlo en aquellos elementos (personales o estructurales) de un pasado determinado que lo explican. De este modo, se puede dirigir a poner en cuestión los valores no problematizados hasta ahora, al ser conscientes de su origen. Incluso cabe entender de modo extensivo su uso, para incluir *todo suceso que ocurre en la vida cotidiana*, que el autor lo considere reseñable porque revele motivos, estructuras, aspectos, que tornan inteligibles las situaciones educativas.

Biograma

Una forma inicial de análisis de un relato de vida profesional es mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria, que conjugue los acontecimientos y la cronología. La confección de biogramas de la vida profesional permite representar las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de situaciones administrativas diversas, compromisos institucionales adquiridos, destinos ocupados, actividades formativas realizadas y discontinuidades experimentadas, así como otros acontecimientos de relevancia sufridos a lo largo de la vida y de la carrera. Es, pues, una estructura gráfica y cronológica de los acon-

tecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia. Al evocar el pasado, en efecto, se hace un juicio valorativo sobre el presente.

El relato de vida suele organizarse, o es tarea a descubrir por el investigador conjuntamente con el biografiado, en torno a una secuencia temporal en la que destacan personas, hechos o situaciones por su especial significación. Se trata de representar la estructura básica por medio de un esquema, que puede adoptar una estructura arbórea, mapa o, como hemos hecho nosotros, analizando verticalmente los soportes estructurales de cada relato de vida. En nuestro caso, para los fines que pretendemos, hemos propuesto ordenarlos en tres columnas: en la columna del centro reflejamos de manera sucinta los acontecimientos importantes en la vida profesional. En la columna de la izquierda se anota la fecha en que ocurre el acontecimiento. La tercera columna se reserva para introducir anotaciones de significado o valor que el maestro biografiado concede a los acontecimientos. En el biograma de la trayectoria profesional de este profesor (Tabla 10), además de los elementos claves en la estructura de una vida, su trayectoria de vida y profesional se ha movido en las principales coordinadas siguientes:

(i) Se dedica al Magisterio por ser una carrera corta debido a sus orígenes familiares (familia agricultora de clase media-baja), inducido por su madre. De este período de formación inicial tiene malos recuerdos y nulas influencias relevantes: profesorado mal preparado de la Normal y peor aún las prácticas de enseñanza: «mi período de formación en la Escuela Normal fue casi nulo».

(ii) Sus compromisos ideológicos comienzan justo al iniciarse –en colegios privados religiosos– en el ejercicio de la profesión. En una época de efervescencia política y con su juventud, al final del franquismo, coincide con un sacerdote comprometido, al tiempo que conecta políticamente con grupos anarquistas (centrales sindicales CNT y CGT) y pedagógicamente con seguidores de Freinet. A este respecto comenta: «Solo tuvimos que dar el paso de decir no hay Dios, no existe, hay unas instituciones sociales, nosotros queremos el paraíso aquí en la tierra, vamos a construirlo».

(iii) En ese contexto, después de aprobar las oposiciones y pasar por varios pueblos de la vega de Granada, se le ofrece la oportunidad de trasladarse con un Proyecto de Compensatoria a uno de los centros emblemáticos en la Zona Norte de Granada; como Jefe de Estudios en 1984 y, posteriormente, director, viviendo las experiencias de la zona de modo activo. Los conflictos iniciados con la llegada de otros compañeros por concurso de traslados hacen que el Proyecto se rompa en dos, lo que progresivamente desemboca en un cierto desencanto: «todo aquel edificio que montamos, cogido por alfileres, se vino abajo, cuando ya entraron todos».

(iv) En 1996 se traslada a otro Colegio mejor de la zona. Ahora,

Tabla 10. Biograma del profesor F

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
Cronología Hechos	*Acontecimientos*	*Valoración*
Primaria y Bachillerato (1950-65)	Pueblo de la vega de Granada. Estudios en Escuela Pública. Bachillerato: Seminario y por libre.	* Familia agricultora. Estudia por su madre.
Magisterio	Escuela Normal de Granada	* Ser una carrera corta. Escasa formación.
Inicios (1970-76)	Trabajo 7 años en diversos pueblos y centros privados.	* De un catolicismo a un compromiso político.
1977-1983	Funcionario. Diversos pueblos de la vega de Granada.	* Militancia política, lectura y difusión de obras. Movimiento Freinet.
1984	Traslado al Polígono (Colegio "H") con Proyecto de Compensatoria. Jefe de Estudios.	* Motor del Proyecto de Compensatoria
1988-89	Traslados: Nuevo personal. Crisis del Proyecto. Director.	* División del personal del centro. Problemas en la dirección.
1996-hoy	Traslado de Colegio.	* Concentrarse en las tareas de su clase y alumnos.

lejos de aquel grado de implicación social, vive concentrado en su clase y sus alumnos como fuente de trabajo y reconocimiento: «estoy muy implicado con mis niños de la clase».

Su acción docente, pues, se ha desarrollado en población rural primero (CPR), y en la Zona Norte de Granada con población marginada después, formando el período mayor de su trabajo como docente. La razón, en su momento, de trabajar en esa zona es clara: «Nos vinimos con los proyectos los mismos, pues los llevábamos gente de izquierdas, porque era lógico, porque nos moviamos más, pues total, que nos vinimos aquí con el proyecto». Desde entonces a ahora, en estos veintitantos últimos años, han cambiado muchas cosas. Ahora se ha recluido en hacer bien su trabajo en clase. En paralelo, sus planteamientos didácticos también han evolucionado con el tiempo.

Trayectoria de vida

Los relatos de vida –como se ha visto en el Capítulo 1– son susceptibles de ser analizados según la trayectoria de vida que describen, especialmente cuando son valorados según la autopercepción del informante o narrador. Este –dependiendo de su nivel de madurez y compromiso con el oyente– puede realizar una autopresentación de quién es y cómo ha evolucionado en su vida, efectuando un repaso por los momentos y circunstancias que le han supuesto un especial impacto o han motivado un viraje en su trayectoria. Con esta presentación se ofrece una panorámica del yo (contado, vivido, deseado), que es –en cierto modo– una respuesta específica al por qué de su trayectoria de vida, dentro de una visión global de la vida misma, que le da unidad y continuidad histórica a la persona. A lo largo de esta autopresentación comprensiva aparecen una serie de elementos y dimensiones de capital importancia en el relato, descritos a modo de hitos o momentos de cambio de rumbo en la trayectoria de vida.

Estas autopresentaciones pueden realizarse a partir de un autoinforme, analizado y realizada su representación gráfica por el investigador, seguido de una entrevista que sirva para precisarlo, al tiempo que para una reflexión sobre la vida. A la vez pueden versar sobre la vida como totalidad, o cifradas en cómo se ha evolucionado en un campo específico (relaciones con los compañeros, metodología empleada en clase u otros). Son una oportunidad para extraer los datos de una autobiografía, según

el recuerdo de lo realizado, cómo ha evolucionado, en función de qué circunstancias, etc. Su importancia estriba en que muestra quién es, qué características y percepciones de sí mismo lo definen y dónde se sitúa en cada momento en función de la totalidad de la vida. Estos relatos de autoevaluación o posicionamiento permiten representar una visión general de la trayectoria de vida con la que analizar y situar diferentes percepciones, valoraciones o visiones que posteriormente irán apareciendo en torno a hitos, momentos o episodios de vida.

Seguidamente mostramos dos autopresentaciones de trayectoria global de vida (Tabla 11), de las que extraemos dos trayectorias de vida,

Tabla 11. Autopresentación de trayectorias de vida

Caso A
«Desde que empecé a trabajar fue un búsqueda constante por alcanzar cierta estabilidad y consistencia en mi ejercicio profesional. Al principio me encontraba perdido, me sentía mal y me encerraba en mí mismo. Cuando tuve seguridad en el trabajo y alcancé un destino más estable, obtuve el equilibrio que buscaba y fue una época interesante de crecimiento y me motivaba la búsqueda de nuevos retos e innovaciones. En ese momento cambié de centro, por acercarme a la ciudad y llegué a un pueblo muy complejo. Allí viví un fuerte impacto personal y profesional. Era empezar de nuevo. No sabía qué hacer y todo lo que antes funcionaba, parecía como si hubiese dejado de tener sentido. Pero me repuse y me lancé a nuevos retos. Me integré en la comunidad y surgió como otro yo. Desde entonces estoy en otra honda, veo la escuela de modo diferente, calibro la importancia de las cosas, ajusto mis acciones a la realidad y atempero bastante lo que hago. Ahora creo que soy bien diferente de cuando trabajaba en otros contextos».
Caso B
«Aprobar las oposiciones me subió al cielo. Pensé que todos mis anhelos y expectativas se habían cumplido y que ahora era el momento de poner en marcha todo lo que había pensado durante mi período de formación inicial. Todas aquellas ilusiones de magisterio se podrían realizar. La realidad me mostró que no sabía y que todo sería un poco más complejo de lo que pensaba, pero ilusión no faltaba. Me aclimaté bastante bien a los centros por los que pasé y hacía cosas interesantes. Pero en 1990 llegué a un centro con muchos problemas, todo se paró y nada tenía sentido. Era un conflicto constante, una lucha constante, cada día era nuevo y amenazador... Para colmo los compañeros parecían ser un mundo de lobos. Cuando pude, salté, y –gracias a Dios– aquello se olvidó. Ahora, en mi clase me siento muy satisfecho y el colegio es –por lo general– una balsa de aceite en la que todos trabajamos bien y nos llevamos como colegas».

ciertamente paralelas, pero también con la suficiente discrepancia como para abordar posteriores contrastes y solapamientos en posibles visiones polifónicas de una misma realidad.

Desde estas autopresentaciones, se puede construir un biograma de eventos importantes en la vida de estos docentes, sus fases de desarrollo profesional, etc.; pero también se puede construir un doble perfil de vida (Figura 16), con altibajos y períodos de continuidad, posibilitando ver patrones de acción y reacción concurrentes o divergentes, que –a su vez– puede servir como instrumento contextualizador de nuevas profundizaciones en otros relatos más particulares.

En estos dos relatos se observan diferentes estadios de motivación y actitud ante la profesión que marcarán también cómo se perciben los diferentes momentos e impactos en los que se desenvuelva la vida profesional de estos docentes. Si bien existe un curso de vida profesional de cierta generalización y consistencia, las trayectorias de vida personal pueden suponer contrastes con este modelo, y que –sin duda– tendrá que ver con otras dimensiones personales de la vida del docente que marcan su posicionamiento vital ante el compromiso, su actitud ante el ejercicio de la profesión, la posibilidad de cambio o reorientación de la vida...

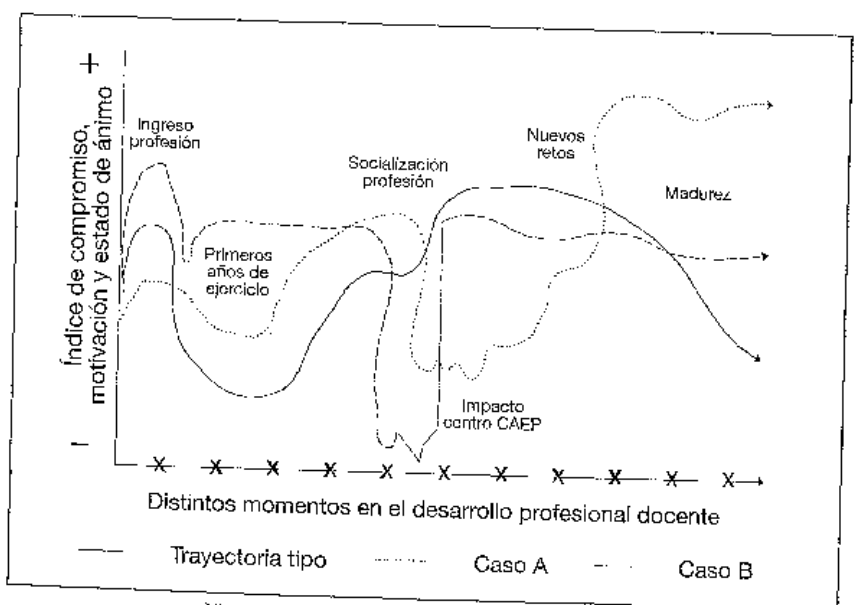

Figura 16: Trayectorias de vida profesional

Hemos empleado este instrumento en otras ocasiones (Bolívar *et al.*, 1999; Domingo y Fernández, 1999), siguiendo la aplicación que Beijard *et al.* (1999) han hecho a las trayectorias del profesorado, como *línea de relato de vida*. Un modo de empleo, en un contexto de formación, puede ser el siguiente:

1. El investigador/formador o asesor presenta al profesorado el aspecto de la enseñanza (colaboración entre colegas, motivación en la profesión, valoración de los alumnos, identidad profesional, etc.) sobre los que quiere aporte información, haciendo un recorrido en su trayectoria profesional.
2. Los profesores/as son requeridos a valorar y clarificar su percepción actual de ese aspecto de la enseñanza: cómo ven desde el presente el desarrollo que ha tenido en esa dimensión.
3. Construido el gráfico con la trayectoria, se demanda que muestre su acuerdo o resitue en la escala la historia de vida
4. Consensuar, vista la trayectoria, qué tipo de demandas formativas son más adecuadas, en su caso.

Diarios autobiográficos

El diario es un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un período de tiempo. Incluye, a la vez, opiniones, sentimientos, interpretaciones, etc. Pueden adoptar un formato preferentemente descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo. Lo mejor es, quizás, que tengan una adecuada mezcla de todos. Pueden ser una metodología relevante para documentar y aprender de la experiencia. De los diferentes usos que pueden tener nos interesa aquí, especialmente, el biográfico: además de la descripción de la realidad escolar, como autonarración del desarrollo a lo largo del tiempo, se deben recoger las vivencias y sentimientos profesionales y personales. Aprender a escribir un diario suele ser un proceso cíclico: reflexión sobre las experiencias vividas, el proceso mismo de escritura, y su posterior recomposición y/o diálogo con el formador, asesor o colegas.

El diario del profesor/a contribuye, pues, a *reflexionar* sobre lo que ha sucedido en la vida cotidiana, en el aula durante el día o semana (sentimientos, preocupaciones, afectos, frustraciones, ambiente de clase,

lo que se ha hecho, las actitudes de los alumnos, o proponer acciones o perspectivas alternativas). Sirve, igualmente, para salvar las vivencias y percepciones de los hechos de la distorsión que, con el tiempo, introduce la memoria. Elaborar un diario, que sea útil para lo que pretendemos, es un proceso por ir recogiendo lo que nos interesa: de un primer momento en que se suele reflejar hechos sueltos, recuento de las actividades realizadas o anécdotas; hasta ir categorizando la observación de la realidad, promoviendo la reflexión sobre la vida profesional, interpretación y evaluación de la acción docente. Como forma de testimonio biográfico nos importa que contribuya a iluminar las intenciones, interacciones, y efectos como tomas de posición o propuestas de cambio; tanto en sus aspectos o vivencias positivas como insatisfactorias o negativas (McKernan, 1999), como aparece en el Tabla 12.

Además de estas dimensiones, los diarios suelen/deben versar sobre: (a) el ambiente de clase (participación, relaciones sociales, dinámica, tareas, etc.); (b) la actuación de la profesora/or (juicio

Tabla 12. Matriz de los diarios: Ejemplos de procesos y modos cómo afectan

Forma cómo afecta/vive	*Tipo de proceso*		
	Intenciones	*Interacciones*	*Efectos*
Positiva/ exitosa	«Voy a ver si organizo mi trabajo en clase de modo que me produzca menos estrés. Debo tomarme el trabajo con los alumnos de otro modo, si no no resistiré el curso»	«Hoy el ambiente de trabajo en clase me ha resultado particularmente gratificante. También las relaciones con los compañeros de ciclo han ido...»	«El debate de clase ha salido especialmente bien. Creo que ha servido para que se conciencien sobre sobre los problemas del medio ambiente»
Negativa/ frustrante	«La principal dificultad que se me está presentado a estas alturas del curso es... Me cuesta trabajo..., voy a intentar a partir de la semana que viene ...»	«La reunión del Claustro de esta semana me ha dejado completamente desalmada, se han perdido todas las ilusiones, cada uno va a lo suyo...»	«En los debates siempre intervienen los mismos alumnos, quedando otros desplazados. He de variar el procedimiento para forzar el que tengan que intervenir...»

sobre los efectos de su actuación, incidencias de su actitud o metodología en el desarrollo de la clase, aspectos a modificar, propósitos de actuación, relaciones con otros colegas, etc.); (c) alumnas y alumnos (comportamientos, grado de implicación en tareas y aprendizaje, incidentes críticos, etc.). La Tabla 13 muestra algunos trozos ejemplificadores de diario autobiográfico con motivo de una actividad escolar.

Como cualquier otra técnica requiere un cierto entrenamiento para ir aprendiendo de su propia realización. Así, en los primeros momentos, hay una tendencia natural a reflejar casi exclusivamente los elementos negativos o frustrantes: limitaciones, problemas, aspectos conflictivos o tensiones vividas con los alumnos o compañeros, etc. Con el tiempo, si se toma como instrumento de investigación, se va redirigiendo a *autorrevisar la propia acción docente*, como una cierta agenda de trabajo en función de lo realizado: aspectos que falta por conseguir, o

Tabla 13. Ejemplos de diario del profesor

12/11/99. (...) He comentado la salida que teníamos proyectada y ha provocado la algarabía general... Hemos iniciado un pequeño debate sobre el asunto y María ha aportado una apreciación muy interesante: «Que la salida no se convierta en un sermón constante, porque nos aburrimos y luego, los de siempre, empiezan a incordiar...». Y es que en el fondo también tiene razón, no se puede salir por salir, pero también se ha de adaptar lo que vemos a su interés y capacidad (...).
14/11/99. Hoy en el ciclo hemos hablado de la salida, y al comentar lo de María con los compañeros, ellos también lo habían pensado. Por lo que estamos haciendo un cuadernillo de trabajo para que le vayan completando solos y casi a su aire con nuestra ayuda... Y los comentarios serán cortos y en cada sitio será uno el que se dirija al grupo. Para el próximo día tenemos que aportar cada uno lo que pensemos como básico, para no olvidar nada importante, pero tampoco agobiar con información.
23/11/99. La salida ha sido interesante. Los cuadernillos de trabajo junto a pequeñas explicaciones han tenido más éxito. Mañana tendremos que repasarlos y explotar la información que se ha recogido por equipos.
24/11/99. Tal y como se ha dado la clase y la salida, pienso que cuando presenté la salida y se motivaron tanto, habría que haber dado algo de información o haber investigado para que lo que observaron hubiese estado más sistematizado. Pero, de todas formas, este modelo de abordar la salida parece interesante. Juan (un compañero de ciclo) también cree que ésta es una línea en la que hay que profundizar.

dimensiones en las que hay que incidir, anotaciones sobre acciones futuras con una alumna o alumno, experiencias que han resultado con mayor interés del esperado, etc. Para esto el diario debe escribirse regularmente (diario, dos veces por semana, una vez semanal), indicar la fecha y el contexto de la secuencia, reflejando tanto los hechos como las percepciones, vivencias e interpretaciones.

Cuando se está realizando una investigación biográfica (ciclos de vida y evolución a lo largo de la carrera) o narrativa, el diario del profesor es un excelente instrumento de investigación. Igualmente, el *diario de los alumnos/as* puede ser un buen medio para conocer, desde la perspectiva de los alumnos, lo que ocurre en el aula, su propia *autoevaluación*, implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, ayudar a identificar problemas, etc. Al tiempo es un instrumento de aprendizaje: incrementar su capacidad de escritura, habilidades para expresar sus propios sentimientos, etc. Cada alumno anota algunos comentarios sobre la clase: ambiente de clase, relación con los compañeros, grado de satisfacción, actividades que más le han gustado, sus actitudes ante algún problema social o moral tratado, etc. Normalmente forma parte del *cuaderno de trabajo* en que se mezclan recolección de actividades, ejercicios y textos libres y el propio diario-memoria.

Si queremos que el diario no quede recluido a un espacio de autoreflexión privada e intimista, debe ser expuesto y analizado con el grupo de iguales, con el asesor, facilitador o investigador. De este modo puede, además, convertirse en un instrumento para la reflexión, análisis y autoevaluación. Reflexionar sobre la práctica, en efecto, puede proveer una base comprensiva y rica para el estudio y conducción de la enseñanza, que se verá incrementada si se hace de modo colegiado. Desde una perspectiva biográfica, además, nos importa el propio desarrollo personal y profesional que se manifiesta en sentimientos-vivencias y en las teorías-en-acción mantenidas. En una relación de confianza mutua, el investigador-asesor puede realizar un primer análisis, que se verá posteriormente reflexionado y dialogado con el autor, de forma que contribuya al desarrollo personal y profesional.

Carpeta de aprendizaje

En los últimos años, desde el contexto anglosajón, se ha ido extendiendo la relevancia del llamado "portafolio", que preferimos traducir por *carpeta de aprendizaje* (dossier de aprendizaje biográfico y profesional), en la formación y evaluación docentes. Dentro del uso polifuncional que se está haciendo, más que orientarlo aquí a dar cuenta (de-mostrar) credencialmente las competencias adquiridas, con fines de evaluación en el acceso a la docencia o en el ejercicio profesional ("dossier o carpeta de evaluación" propiamente dicha); preferimos destacar la cara de instrumento para la reflexión y aprendizaje de los docentes y su desarrollo personal y profesional; proceso en el que se emplean relatos orales para explicar los escritos de biografía profesional reunidos. Por ello mismo, recoge –narrativa y biográficamente– la acción docente así como la evolución y cambios a lo largo del tiempo, proporcionando una imagen global del trabajo de un profesor y su contexto. Como la definen, respectivamente, Nona Lyons (1999: 11) y Lee Schulman (en Lyons, 1999: 18) es:

> El proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza.

> Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que solo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

La *carpeta docente*, además de credencial, se configura como un conjunto de premisas sobre la enseñanza y aprendizaje, y la posibilidad de realizar una experiencia genuina y reflexiva de aprendizaje, al tiempo que para descubrir la propia identidad como docente. En ese sentido, para lo que nos importa, viene a ser un «retrato sumamente individualizado de una persona como profesional» (pág. 20).

La construcción y presentación de esta carpeta de materiales, documentos, programas, trabajos propuestos y realizados por los alumnos, etc., que ha considerado el profesorado como útiles o dignos de ser guardados por su significación, interés, carga afectiva, originalidad; manifiesta una imagen sobre quién es. A través de estos documentos, se puede «atribuir una identidad a las personas cuyas biografías profesionales definen en parte» (Bird, 1997). Cada documento recopilado encierra una circunstancia, dimensión, momento crítico, o expe-

riencia de gran significado particular o global –connatural a su propia selección como «digno de archivo»– que puede convertirse en un elemento clave dentro de un ciclo reflexivo para el desarrollo profesional del docente (Domingo y Fernández, 1999).

El principal uso para nuestro propósito sería promover un *proceso reflexivo* del profesor, a modo de *estimulación del recuerdo,* sobre el que articular relatos de experiencia o descripciones biográficas de presentación y descripción de la realidad, o de información e interpretación de esta práctica. Como se observa en el cuadro siguiente (ver Tabla 14), el docente puede retomar estos materiales e interpretarlos, reconsiderarlos, contarlos (describirlos, explicarlos e «informarlos»)

Tabla 14. Ejemplificación de uso en la investigación biográfico-narrativa de la carpeta de aprendizaje

Material	El profesor tiene recopilados algunos carteles realizados por alumnos
Descripción	«Tengo en la carpeta distintos carteles que hemos realizado en clase. En este cartel se puede ver cómo viven los africanos en Almería. Observa los títulos a pie de página más expresivos que le pusieron los propios niños y niñas. Queríamos tomar conciencia de la convivencia entre culturas y el respeto de los derechos humanos. En este otro, mira qué manera más original de incitarte a la acción. Ante la desigualdad y la marginación, "no toleres, actúa". El volumen de hojas de periódico que componen la palabra "no toleres", simboliza el volumen de opiniones y comentarios 'pasivos' que solo son retórica. Frente a lo que se coloca este "actúa" cargado de dinamismo, color y vitalidad...»
Reconstrucción y nuevo relato	«Quería trabajar en clase el lenguaje de la imagen, pero no creía oportuno hacerlo desde la teoría y pasamos a esta actividad. Fue más productiva de lo que –en principio– pudiese parecer. Hicimos debates, investigamos, se diseñaron ideas y se pusieron a la acción (...). Aquello fue un gran descubrimiento profesional. No solo servía para alfabetizar en la imagen, sino para movilizar otros procesos y actitudes (trabajo en equipo, aprendizaje divergente, creatividad, expresión, diálogo, crítica y autocrítica de cara a la mejora, trabajo de temas transversales). Si bien esto no se puede hacer siempre, los medios aportan nuevas posibilidades de expresión, comunicación y trabajo con la información que –como profesional– no puedo despreciar. Ahora que te cuento, recuerdo las caras de los alumnos cuando iban viendo, comentando y mejorando sus carteles... Incluso, un chico que no había manera, que siempre se situaba frente a mí y a la tarea, hizo su trabajo y bien. Vamos, fue uno de los que más trabajó en el primer cartel que te he enseñado...».
Nuevas relaciones	«Ahora que recuerdo lo de los carteles, no puedo olvidar que el año en que los hicimos fue muy especial, por otra serie de razones. Fue cuando estuvo aquí Mario José y nos fuimos de intercambio, se hizo la semana cultural que lanzó al grupo de teatro y descubrimos las dotes con la guitarra de Toñi. Tuvimos algunas movidas, pero también buenas cosas. Estábamos hablando siempre de qué podíamos hacer en el colegio, pero también de allí salió una buena amistad y compañerismo, no exento de críticas. Tal vez si hubiésemos sido colegas o amigos antes, ¿no sé si hubiésemos encajado esa dialéctica y compromiso? (...). Ahora son otros tiempos y tenemos otros años, pero muchas de aquellas cosas ahora son naturales en el centro».

a otro colega o asesor. Este material puede ser un buen estimulador del recuerdo, pero también un analizador que aporte motivo, intención, excusa para producir un relato o la contextualización del mismo. También sería este portafolios una base de conocimiento profesional sobre el que analizar e interpretar una experiencia para una construcción recurrente de conocimiento y significado, ayuda a la confrontación reflexiva que posibilita la profundización, la mejora y la reconstrucción del sentido. Como, desde su experiencia, señala Lyons (1999: 147), «en las narrativas que los docentes elaboran acerca de sus experiencias de enseñanza, y luego en sus comentarios y reflexiones sobre la producción del portafolio, estos docentes exponían el sentido de sus experiencias».

Las entrevistas sobre la carpeta de aprendizaje dan lugar a una *conversación narrativa* sobre narrativas, que son –a su vez– los documentos recogidos en el portafolio personal. A su vez, esta conversación es ya un *modo de conocimiento,* por lo que se puede «utilizar la narrativa en la entrevista sobre el portafolio como un modo de cono-

cer, dada la naturaleza narrativa de las historias que los docentes relatan en las entrevistas y el papel que desempeña la narrativa en la construcción del conocimiento» (Lyons, 1999: 148). La reflexión sobre la práctica reflejada en la carpeta docente se puede, así, poner al servicio de un cambio en la enseñanza, en la medida en que permite poner de manifiesto los supuestos implícitos en las acciones, los dilemas éticos y la propia identidad. En otros casos, puede confirmar una práctica valiosa o el desempeño profesional que realizan, al compartirlo y confrontarlo con otros. Desde este enfoque se hace el siguiente uso del portafolio (pág. 159):

> Primero el portafolio se construye y se presenta, se seleccionan sus entradas y se exponen aspectos documentales; y, luego, en una segunda entrevista, se reflexiona sobre la producción del portafolio, y se especifica el sentido que se atribuye a las experiencias de aprender a enseñar. Una revisión de las transcripciones de las entrevistas es un método que puede facilitar este proceso. La reflexión se proyecta hacia atrás y hacia adelante: hacia atrás, entretejiendo el conocimiento de lo que se ha aprendido; y hacia adelante, a través de una nueva conciencia de las propias metas y propósitos para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

La carpeta de aprendizaje –por una parte– crea textos y narrativas sobre la vida profesoral y la práctica docente; por otra, las narrativas de la entrevista reflexiva sobre el mismo hacen aflorar conocimientos implícitos no conscientes o asumidos, los valores que sustenta en la enseñanza. «Estas entrevistas también indican que, al construir narrativas y relatar historias de la práctica docente, la conversación y el diálogo son importantes para el proceso reflexivo. Entra en juego el papel del interlocutor. Un relator siempre necesita un interlocutor. Pero en este caso el interlocutor también participa en el diálogo. En la conversación, el que habla y el que escucha descubren nuevos significados» (Lyons, 1999: 161).

La dificultad en su empleo, en muchos casos, proviene de que es un proceso costoso en tiempo. Debido a la versatilidad de formas que puede adoptar, se pueden seguir formatos que impliquen una menor inversión de tiempo, sin disminuir su potencialidad reflexiva o formativa. Así, una *carpeta de aprendizaje* muy especial es una *mezcla entre diario y recopilación de documentos didácticos*. El profesor va anotando lo que hace en clase a modo de hoja de registro más o menos sistemático y con

algunos comentarios y anotaciones. Para ilustrar este diario, realiza detrás de cada trabajo un pequeño comentario sobre el porqué y para qué lo recopila. No es una descripción densa, pues no hay tiempo, pero sí unas palabras que sirvan para recordar posteriormente. Este material será una fuente muy especial para: 1) estimular el recuerdo; 2) la producción informada de relatos de práctica profesional, y 3) retomar –reflexiva y dialécticamente– su vida profesional.

En Europa, frente al uso americano de evaluación o recuento de experiencias, se ha empleado en los alumnos, dentro de una enseñanza centrada en los *aprendizajes de los alumnos y en una evaluación formativa* de éstos. El portafolios es un dossier de evaluación que reúne, en un mismo documento, las adquisiciones y problemas de los alumnos desde su entrada en el colegio a lo largo de su escolaridad. El proceso de su confección por los alumnos y alumnas, regularmente actualizado, es ya una autoevaluación (apreciaciones y elecciones personales que debe justificar y defender en sus entrevistas orales) e incrementa un sentido de responsabilidad. En su uso formativo (evaluación global interactiva), permite llevar a cabo una evaluación centrada sobre la progresión de los aprendizajes, para una autoevaluación y aprendizaje autónomo y una base para las entrevistas entre padres, alumnos y profesorado. Además de sus funciones informativas, también atestigua las competencias escolares adquiridas.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE DATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS E INFORME

El discurso hablado de las entrevistas o relatos orales deviene, normalmente, en texto, perdiendo las referencias ostensivas originarias, para adquirir otras no meramente situacionales. Esta operación, como ha resaltado Bourdieu (1999), no es inocente, es ya una traducción o reescritura. Permanecer fiel al registro magnético, aparte de imposible (entonación, tempo, ritmo), lo haría ilegible. Por tanto, el *transcriptor se convierte en intérprete,* como el actor de una pieza teatral. En un excelente trabajo Mishler (1991) ha mostrado como los propios «cortes» que se efectúan en la transcripción del discurso oral ya están induciendo una determinada interpretación e impidiendo otras. No estamos ahora ante la comunicación interactiva entre personas sino ante un corpus textual, objeto de interpretación.

Además de todo lo relacionado con la recogida de documentos biográficos, el verdadero problema es el *análisis de las entrevistas biográficas.* En términos de Miles y Huberman (1984) se trata de *reducir* la información y *desplegar/estructurar* los datos para, en una última fase, determinar relaciones y *extraer/verificar* conclusiones. El análisis propiamente consiste en transformar los datos en resultados de investigación. El problema es cómo hacer dicha transformación. En este capítulo, revisamos extensamente cómo se encuentra encallado, entre estos dos extremos:

(a) Un *análisis no formalizado,* propiamente narrativo, en una tarea cercana a la descripción literaria o buenos reportajes periodísticos. Por ello mismo, tiene problemas para justificar los análisis de acuerdo con criterios académicos, aun cuando este tipo análisis no tiene por qué ser ingenuo o meramente intuitivo.

(b) Un *análisis formalizado* que, cuando es fuerte, llega a querer ser un «lenguaje de variables», para acercarse a un análisis que pretende ser «cuantitativo», como se muestra en los procedimientos numéricos de relaciones y porcentajes de categorías cuantificadas.

El análisis es, en una analogía de LeCompte, montar un cierto rompecabezas, del que –en primer lugar– las piezas no están dadas, sino que deben ser determinadas. A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, reuniendo las más parecidas por un lado; las más dispares, por otro; y, finalmente, identificando las líneas de relación establecidas, que hagan coherente el cuadro dibujado del rompecabezas inicial. En fin, como veremos, en la investigación biográfico-narrativa el problema metodológico es combinar, de modo productivo, un estilo más analítico (*etic*) con otro descriptivo (más *emic*). Es decir, tratar el material de manera rigurosa y sistemática, sin que pierda por ello su riqueza de matices y su diversidad. Algunos intentan resolverlo, como se desprende en *La miseria del mundo* de Bourdieu y su equipo, entregando de modo ordenado el material biográfico al lector, para que sea éste el que conjugue ambos planos.

En congruencia con el *enfoque propio defendido,* abogaremos aquí por dar prioridad a lo que antes hemos llamado «análisis narrativo», pero –para que dichos relatos sean relevantes a propósitos de investigación– lo combinaremos también con su reconstrucción de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información. Al fin y al cabo será preciso, como en la investigación cualitativa, comparar, contrastar, agregar, ordenar, reducir, establecer relaciones, y teorizar. Se trata de cómo reconstruir historias de vida narradas, cuyo objetivo, como señala Van Manen (1990: 4), es «explicar el significado de los fenómenos humanos,... y comprender la estructura vivida de significado».

EL ANÁLISIS DE NARRATIVAS

El relato de vida en estado bruto (conjunto de transcripciones) forman –como dice Legrand (1993: 204)– un «magma». Dar sentido a los datos biográficos recogidos (entrevistas, informes biográficos, notas de campo, otros documentos personales) puede ser una empresa intelectual frustrante, si no se tiene algún tipo de marco teórico y propuestas metodológicas para resolverlo. Como decíamos en otro lugar

(Bolívar, Domingo y Fernández, 1998), trabajar con biografías puede llevar como a aquel funcionario del registro civil de la novela (*Todos los nombres*) de José Saramago que, al intentar reconstruirlas, nos conduzca a querer rehacer el caos del mundo.

El problema es cómo analizar este magma, con algún tipo de análisis formalizado de datos cualitativos o análisis narrativo, de modo que se pueda organizar una secuencia coherente, a partir de unas categorías temáticas, en unos ejes de coordenadas temporal o temático. Es tarea del biógrafo unir –del cúmulo de experiencias narradas y registradas– un cuadro polifónico con sentido, en lugar de una cacofonía de discursos fragmentados y disonantes. Así, el tiempo subjetivo del narrador debe ser reconstruido por el biógrafo en un tiempo «objetivo». Como comenta Huberman (1998: 197) sobre su investigación de fases en la carrera docente,

> datos como estos son los que vuelven locos a los especialistas en ciencia social. Ambigüedad, contradicción, ambivalencia son obstáculos para la medición, el análisis y la interpretación; y es lógico que lo sean...; [por lo que requieren] formas de representación expresivas (como las narrativas, realistas o de ficción) para poder ser captadas sin gran distorsión...Se podría decir que es más fácil analizarlas en su propia salsa, con métodos más fenomenológicos.

Si el objetivo del análisis biográfico es abarcar la vida total de un individuo/grupo, se debe recrear el conjunto de experiencias biográficas de una persona, diferenciando lo relevante de lo accesorio. El análisis no consiste tanto en acumular, sino en ir «podando» muchos de los datos que se han ido acumulando. En una buena analogía decía Harry Wolcott:

> Esto supone no dejar de aventar, para separar el trigo de la paja. El truco consiste en descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente, pero sin llegar a enredarse pretendiendo incluir todo aquello que se podría describir. Las posibilidades de las cintas, vídeos, y hoy de los ordenadores nos obligan a hacer precisamente lo contrario; tienen el apetito y el estómago de Gargantúa. Dada la posibilidad que tenemos de almacenar cantidades siempre crecientes de datos –montañas de datos–, debemos tener cuidado de no vernos sepultados por avalanchas de lo que nosotros mismos acumulamos (en Stake, 1998: 77-78).

Tipos de análisis narrativo

Lieblich *et al.* (1998) proponen un modelo para clasificar y organizar los tipos de análisis narrativo, según dos grandes dimensiones (contenido *vs.* forma, y holístico *vs.* categórico). La dimensión *holístico/categórico* se refiere a la unidad de análisis: el texto como un todo, o unidades temáticas o categóricas sacadas del texto. En el tradicional análisis de contenido, por ejemplo, el relato es dividido minuciosamente en unidades categóricas extraídas del texto. Por el contrario, los análisis holísticos toman la historia de vida de una persona como un todo, siendo cada parte interpretada en función de las restantes. El categórico se suele utilizar cuando se analizan varias o muchas narrativas, en la medida que permite compararlas entre sí. El holístico es preferible cuando se trata de analizar la historia de vida de una persona independientemente.

La segunda dimensión (*contenido/forma*) alude a la dicotomía habitual establecida en el análisis literario de textos. Así se puede uno concentrar en el contenido: lo que sucedió, por qué, personas que intervienen, etc.; o incluso en el contenido implícito. Por el contrario, como ha revalorizado el análisis estructuralista, cabe concentrarse en la forma: estructura de la narración, partes del discurso, secuencia de eventos, relación temporal, coherencia, etc.

Interseccionando las dos dimensiones daría una matriz de cuatro modos de leer/analizar la narrativa (Tabla 15).

Tabla 15. Clasificación de tipos de análisis narrativo

	Contenido	*Forma*
Holístico	H–C	H–F
Categórico	C–C	C–F

El modo de lectura *holístico del contenido* (H–C) emplea la historia de vida completa de un individuo y se centra en el contenido que presenta, analizando el significado de cada parte a la luz del que emerge del resto de la narrativa o en el contexto de la totalidad del relato. El análisis *holístico de la forma* (H–F) encuentra su mejor expresión en la búsqueda de la trama o estructura global de una historia de vida; por ejemplo la progresión, declive o estabilidad de una trayectoria desplegada en la trama del relato. Para este tipo de análisis se recurre a

la teoría lingüística y crítica literaria (teoría o gramática del texto, análisis estructural del relato, etc.).

El enfoque *categórico del contenido* (C–C) suele ser familiar bajo el habitual «análisis de contenido». Fragmentos del relato son clasificados en las correspondientes categorías/grupos de análisis. Este tipo de análisis, como señalamos después, es dependiente, a pesar de sus reformulaciones, de los primeros análisis de material cualitativo, muy herederos de los análisis americanos de los años 50 sobre la propaganda en textos periodísticos, que trataban de transformar el discurso en material cuantitativo. Por el contrario, el modo *categórico de la forma* (C–F) se centra en características lingüísticas o estilísticas discretas –a nivel micro– de unidades definidas de la narrativa. Si el análisis temático de contenido (tipo categorías) reduce la secuencia narrativa (sintagmático) a núcleos temáticos aislados (semántico), desapareciendo la dimensión temporal de la narrativa, debe complementarse paralelamente con análisis (holísticos o categoriales) de la forma.

Cada uno de estos modos de análisis pueden ser más pertinentes según los tipos de cuestiones de investigación, requieren diferentes tipos de textos, y son más apropiados o no, según sea una sola historia de vida o varias cruzadas. En cualquier caso, sin desdeñar los análisis categóricos, optamos como más preferibles, en una investigación narrativa, por análisis holísticos. Como ha dicho Dominicé (1990: 131-132):

> El enfoque biográfico introduce una dimensión literaria en el campo científico. La palabra registrada merece otra atención que la simple reducción a unas categorías de análisis. El texto reclama a menudo ser citado tal cual para que su sentido sea legítimamente restituido. (...) Un análisis de los relatos que se apoye sobre un método de reducción o de clasificación de la información obtenida no es satisfactorio.

¿Cómo analizar las entrevistas biográficas?

A pesar de la extensa bibliografía y multitud de propuestas de recogida y –sobre todo– de análisis de datos, como vamos a ver, es preciso reconocer que arrastramos un *grave déficit metodológico* sobre cómo analizar las entrevistas biográficas, que son discurso narrativo. Dos obras recientes, del contexto francés, nos pueden servir como ejemplo. En *Cómo analizar las entrevistas biográficas*, Demazière y Dubar (1997), si bien hacen una fundamentada crítica de los métodos convencionales de análisis, cuando llegan a proponer como alternativa el análisis estructural de relatos, tipo Barthes, no nos parece una salida definitiva. Por su parte, Pierre Bourdieu (1999) en su extensa obra sobre *La miseria del mundo*, aparte de los lúcidos análisis a que nos tiene acostumbrados, recoge –como hemos señalado– las entrevistas, tal cual, debidamente transcritas, ordenadas y tituladas. El argumento principal es «dar los medios para comprender, es decir, tomar las palabras de la gente como son», renunciando a cualquier trabajo de análisis (categorial o no) sobre el texto mismo. De este modo pretende conciliar dos objetivos no fácilmente conciliables: la mayor fidelidad posible a las voces de la gente, y hacerlo de manera que sean legibles, lo que impide una mera transcripción fonética.

Demazière y Dubar (1997) rechazan como insuficientes tanto una postura ilustrativa que se limita a hacer un uso selectivo de las palabras de los entrevistados al servicio de lo que quiere mostrar el investigador, como una postura hiperrealista que trata de dar todo el valor a las propias palabras de los entrevistados, como si las palabras fueran por sí mismas transparentes. En su lugar defienden un modo analítico de abordar las entrevistas, con una teoría generada del análisis de los datos, y decidiéndose por un análisis estructural de los relatos biográficos. En este sentido piensan que las diferentes técnicas de análisis de contenido son inadecuadas para analizar las entrevistas biográficas. En la primera parte de su obra, Dubar y Demazière (1997) hacen una buena crítica contra las metodologías más asentadas (Figura 17).

[1] Postura «ilustrativa»

En función de hipótesis y marcos previos, se extraen *ad hoc* (es decir, descontextualizados) trozos o párrafos que permitan ejemplificar, concretar o ilustrar lo que ya, previamente, se pretende demostrar. Se hace un uso selectivo de las palabras de la gente con una *finalidad ilustrativa*: afirmaciones diversas son ejemplificadas, para apoyar afirmaciones del investigador, por citas sacadas de las entrevistas y atribuidas a tal o cual encuestado.

En una primera variante de este procedimiento, se comentan extractos de la entrevistas, parafraseándolos, según el bricolaje que cada investigador confecciona. La cita no aporta nada, solo refrendar lo que se quiere decir, pretendiendo un vano fundamento empírico o efecto de verdad. La palabra de los sujetos es reducida al *status* de anécdota que ornamenta los comentarios del investigador. Por eso, se suelen escoger –incluso entrecortando– los pasajes que mejor prue-

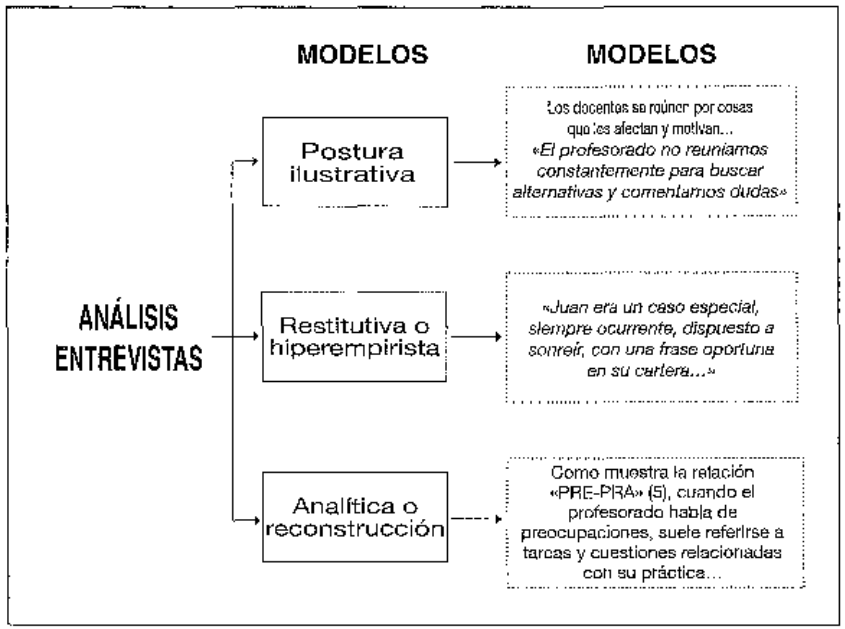

Figura 17: Posiciones en el análisis de las entrevistas.

ben, ilustren o convenzan. En una segunda variante, el uso de la cita está orientado hacia la confirmación de una hipótesis. La afirmación contenida en una cita quiere confirmar lo que se pretende. Ilustrar es querer verificar, sin haber podido respetar las reglas metodológicas del análisis empírico de la causalidad.

Las entrevistas se retraducen a un sistema de categorías (explícitas o implícitas) elaborado anteriormente. Se hace, entonces, un uso instrumental, despreciando parte de la riqueza del propio material, en función de lo que se ha determinado previamente. El lenguaje de los entrevistados se subordina al *poder del investigador,* que lo puede manipular como desee para sus propios fines. Como comentan Demazière y Dubar, hay aquí una concepción del lenguaje subyacente caracterizada porque la palabra intercambiada en la situación de una entrevista no tiene consistencia propia, es informativa y constituye un conjunto de afirmaciones que pueden ser seleccionadas por el investigador sobre la base de sus hipótesis teóricas. Esta palabra adquiere sentido cuando queda integrada en una teoría exterior al texto mismo. La expresión de la subjetividad es un elemento del que debe prescindirse.

[2] Postura «restitutiva» o hiperempirista

Por el contrario, en este caso, para no «traicionar» la palabra de los sujetos, se contenta con restituir simplemente las entrevistas en su retranscripción literal, reduciendo los comentarios al mínimo. Las palabras de los entrevistados son recogidas *in extenso,* en una especie de hiperempirismo frente al procedimiento anterior. Se supone, en este caso, que la palabra y discurso es expresión *transparente* de sus prácticas, «habla por sí misma», por lo que restablecer el discurso recogido en un texto es la tarea de la investigación narrativa. El sentido es accesible directamente, basta leer para comprender.

Caben dos formas de «restituir» el discurso. Una primera, acorde con la etnometodología, en oposición a tendencias anteriores, propugna restituir las palabras que los miembros de un grupo efectúan en el curso de sus acciones. Recoger y volver a situar las cuentas rendidas en el trabajo de campo es el principal trabajo del investigador. Una segunda, muy presente en los relatos de vida y entrevistas biográficas, recogen de modo exhaustivo el material bruto de las entrevistas, como hace Bourdieu (1999), con comentarios externos sobre el contexto o sobre cómo comprenderlas. De este modo, la publicación de un amplio *corpus* de entrevistas forman el grueso de la investigación. El propio lector debe realizar el trabajo de análisis.

En cualquier caso, al poner los títulos y subtítulos, ordenar, transcribir y seleccionar, ya se está analizando. Y es que las entrevistas no hablan por ellas mismas; si se las quiere comprender, es preciso que el investigador las retraduzca y analice, por lo que no debe limitarse a ser portador de la palabra de una persona o grupo. El asunto es cómo se hace, de modo que se introduzcan «categorías» suficientemente ricas, que –como analizadores– permitan entrar en la lógica interna del modo como el entrevistado categoriza su vida o el mundo. En su lugar, apuestan por esta tercera posición:

[3] Postura analítica y de reconstrucción del sentido

Dubar y Demazière piensan que no basta ilustrar con citas descontextualizadas teorías previas, ni tampoco restituir las entrevistas transcritas, dejando al lector que saque sus conclusiones. Una postura analítica busca producir, de modo metódico, sentido a partir de la explotación de las entrevistas de investigación. Proponen tres principios:

1. Una entrevista no es solo una simple fuente de datos del mundo o de las personas, son *hechos del lenguaje*, es decir, puesta en palabras del mundo social, y así deben ser vistas y analizadas. Por tanto, se plantea cómo podemos aprender de un cierto tipo de discurso y de sus lógicas internas de constitución, sin creer que los hechos pueden ser aprehendidos de modo transparente. Las entrevistas (y su texto transcrito) son fenómenos discursivos, y deben ser tratados como tales. Es analizando el uso que se hace del lenguaje por el entrevistado como podemos establecer los sentidos posibles de lo que dice.

No obstante sobrevalorar este ángulo tiene el peligro de centrarse en el universo de sentido de los individuos, desdeñando su «universo de vida». Si, en efecto, se debe hacer un análisis del discurso, también el análisis temático debe ocupar su lugar.

2. Estas buenas categorías no deben ser presupuestas, sino *generadas* por pasos en un largo proceso de análisis, de comparación y tipologización. Se puede seguir la «teoría fundamentada» de Glaser y Strauss (1967), en un proceso inductivo, que permita una «teorización» progresiva a partir de los materiales empíricos.

3. El asunto es cómo hacer esta inducción, extrayendo las categorías de análisis a partir de los datos de las entrevistas, de modo que den cuentan del sentido que los entrevistados atribuyen subjetivamente a sus prácticas. Ellos piensan, no obstante, que las propuestas de Glaser y Strauss se quedan un tanto cortas; puesto que sacar el sentido a partir de los hechos del lenguaje supone unos medios metodológicos más fuertes que la categorización, para lo que proponen buscar apoyos en la *semántica estructural*, tal como ha sido desarrollada en Francia por Barthes y Greimas en los sesenta y setenta.

Dubar y Demazière deciden reactivar y aplicar esta teoría lingüística, lo que exige –por un lado– un fuerte trabajo de formalización de los textos, y –de otro– una atención privilegiada a las oposiciones, relaciones diferenciales, conjunciones, etc., para descubrir el sentido y el código narrativo implícito. Esto supone una cierta contradicción (Demazière *et al.*, 1999), pues si bien dicen defender un enfoque inductivo fuerte, no lo es tanto cuando se recurre de antemano a una teoría como la semántica estructural. Además, poner en marcha unos dispositivos analíticos tan complejos, da lugar –contra lo que se pretendía– a una excesiva formalización. Los buenos principios teóricos tienen, entonces, graves dificultades para traducirse en procedimientos metodológicos de análisis coherentes.

El problema de analizar narrativas biográficas

El asunto entonces está, como ha mostrado el debate anterior, si un análisis formalista, al modo paradigmático, fragmenta y descontextualiza el discurso de los profesores mediante elementos codificables (Polkinghorne, 1995), y para ello debiera cifrarse a representarlo sin expropiarlo. Pero una «fidelidad» extrema al propio discurso, limitaría el análisis a proporcionar otra narrativa de la información recogida, solo que ahora el discurso se encuentra enhebrado. Por eso, si no queremos dejar las cosas como están, como dice Goodson (1996), los relatos de los profesores (narrativas de acción) requieren una «genealogía del contexto». Las relaciones entre quien informa y analiza la información no pueden limitarse a «tomar nota». La tarea es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos, y –por otra– situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio. Para que los relatos sean relevantes a propósitos de investigación, deben ser reconstruidos de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información.

No obstante, es evidente, está surgiendo un rechazo a la tendencia creciente en la investigación narrativa a «recortar» las voces de los profesores y profesoras «registrados», según el gusto del investigador, manipulando el discurso originario. El asunto se juega en *lograr un equilibrio* entre una interpretación que no se limite –desde dentro– a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación –desde fuera– que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado. Entre un extremo y otro, parece que el propósito, como dice Geertz de la etnografía, deba ser la «descripción del mundo en el que adquiere sentido, sea éste como fuere» o crear «un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa». Superar el mero "collage" de fragmentos de textos mezclados *ad hoc*, implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido.

Recurriendo a la metáfora del paisaje, Bruner (1988) decía: «el relato debe construir dos paisajes simultáneamente»: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones. Nos encontraríamos, entonces, en que hay un doble discurso: enunciado de hechos o acontecimientos, y lo que piensa/siente ante ellos. Se evoca el pasado junto a un juicio sobre su vida y presente, lo que sus-

cita la anticipación de futuros posibles. En relación con el primer paisaje, a lo largo de las entrevistas o narraciones biográficas se hacen continuas referencias a acontecimientos externos en relación a los cuales se va inscribiendo la vida. Además de esta *función referencial* (describe el estado de cómo son las cosas), hay una *función modal* (lo que se piensa de ellas), e incluso una *función de acto* (alterar el estado del oyente). Si el primer tipo de discurso, con función referencial, puede ser categorizado; el segundo, más modal, no se deja atrapar con categorías temáticas.

Margaret LeCompte (1993) ha hablado del problema de tener que practicar una «doble descripción», una *visión binocular*, en la investigación narrativa. Por una parte se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que de significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Si hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no puede desdeñar que es completamente única y singular. En fin, estamos ante el dilema, ya referido, de conjugar un punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*). En muchas ocasiones los papeles del cognoscente y conocido cambian o, mejor, dejan de diferenciarse para conjuntarse, rompiendo con lo que ha sido un principio intocable de la objetividad cognoscitiva.

Unas propuestas metodológicas

Dando una prioridad a las palabras de la gente, parece que una «teoría fundamentada» en los discursos recogidos, en sus últimos desarrollos (Strauss y Corbin, 1998), es un camino a proseguir. Frente a metodologías de tipo hipotético-deductivo que buscan confrontar teorías previas con los datos empíricos al modo ilustrativo, la *Teoría fundamentada* es un enfoque inductivo, dirigido a generar (no a descubrir) teoría a partir de los datos en el propio curso de la investigación. Es una metodología general para desarrollar teoría que esté derivada o fundamentada en datos obtenidos y analizados sistemáticamente. La «teoría» es entendida aquí como un conjunto determinado de conceptos relacionados, que constituyen un marco integrado para explicar fenómenos.

Se parte de los materiales recogidos, que son microanalíticamente (línea a línea) trabajados para generar las categorías de los datos. Determinados dispositivos y técnicas permiten realizar el proceso de codificación, integrándolos en categorías que relacionen la estructura (fenómenos o hechos) con el proceso (secuencias de acciones). Las relaciones establecidas en matrices y las comparaciones permitirán que la teoría sea generada de los datos. Teorizar a partir de los datos, puesto que no hablan por ellos mismos, y hacer investigación social son dos partes de un mismo proceso. Las interpretaciones deben incluir las perspectivas y voces de la gente que es objeto de estudio.

En la investigación de Kelchtermans (1993), el análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente se formula como una generación de categorías procedentes de los datos, y la asociación/relación entre las categorías inducidas. La credibilidad y confirmabilidad de los datos será fruto de un análisis de «subjetividad disciplinada», mediante un doble análisis (Figura 18):

(a) *Vertical/Estudio de caso*: se analizan los soportes estructurales de la historia de cada relato de vida como caso individual.

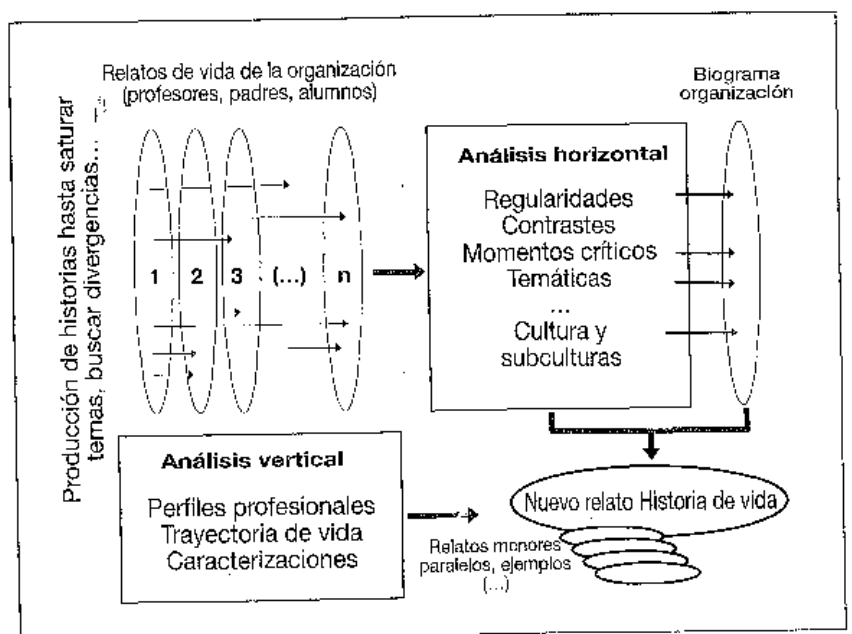

Figura 18: Doble análisis de las entrevistas biográficas.

Se clasifican, comparan y sintetizan por medio de categorías de análisis de contenido. Estas categorías suelen ser de dos clases: cronotopografía de tiempos y espacios diacrónicamente ordenados, y universos de creencias (valoraciones acerca de las primeras). El estudio vertical va siendo contrastado/consensuado durante el ciclo de entrevistas, y da lugar a un «perfil biográfico profesional» o, en la formulación de Demazière y Dubar (1997), a una «forma identitaria» específica.

(b) *Horizontal/Análisis comparativo*: comparación de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores. Denzin (1986) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con especial atención a los casos negativos como elemento clave para la interpretación de historias de vida. Ambos tipos de análisis, como indica la Figura 18, confluyen en la elaboración por el investigador de un nuevo relato o historia de vida, que es propiamente el informe de investigación.

Por su parte, desde un enfoque de *reconstrucción hermenéutica*, Rosenthal (1993) distingue en el análisis de los datos biográficos dos niveles, que se coimplican:

(a) *Análisis genético de la historia de vida*: reconstrucción del significado biográfico de las experiencias ocurridas en su curso temporal, según la secuencia cronológica que establece el narrador de la autobiografía.

(b) *Análisis temático de los relatos de vida*: estudio de los temas y aspectos narrados, según el significado que le otorga el biógrafo/investigador.

Es tarea del análisis biográfico conjuntar los acontecimientos/eventos, a veces atomísticos, en una secuencia interrelacionada de temas, de modo que configuren una red. El análisis temático lo define Rosenthal (pág. 64) como *«la suma de eventos o situaciones presentadas en conexión con el tema que forma el foco central»*. Siguiendo los principios generales del análisis cualitativo, señala los siguientes pasos en el procedimiento de análisis:

(1) *Análisis de datos biográficos*: antes de embarcarse en el análisis temático, es preciso hacer la cronología de la historia de vida narrada.

(2) *Análisis temático del campo*: forma y estructura del relato de vida, según temas ordenados temporalmente. Conviene distinguir subunidades del texto en la secuencia, así como las narraciones (experiencias) de las argumentaciones (perspectiva actual del entrevistado).

(3) *Reconstrucción de la historia biográfica*. Después del análisis temático, se reconstruye el significado de la perspectiva del pasado, de las experiencias que han sucedido en el tiempo.

(4) *Microanálisis de segmentos de texto individuales*. En esta parte las hipótesis que se han establecido anteriormente son contrastadas y apoyadas mediante el análisis de segmentos de textos.

(5) *Comparación contrastada entre el relato narrativo y la biografía realizada*. En la fase final del análisis hermenéutico se requiere contrastar las interpretaciones realizadas con el sentido contextual de los relatos.

Lo que sucede es que el asunto no es solo técnico, tiene fuertes implicaciones epistemológicas, como hemos reflejado en el Capítulo 3, y esconde también cuestiones morales y políticas, en las relaciones entre investigador e informantes: si el investigador está legitimado y debe tratar a su modo analíticamente el discurso de los sujetos; o debe describir lo que dicen o piensan.

La cuestión última es qué *status* se le debe dar a las palabras de la gente o, en otros términos, si lo biográfico es complementario o deba tener autonomía; en cualquier caso *cómo re-presentar las voces*, en una coyuntura de crisis de la representación. Estas no son transparentes por ellas mismas de la realidad, construyen discursivamente un mundo vivido por los agentes, la entrevista obedece a reglas específicas de producción de sentido. Ni las posturas *ilustrativas* (extractos de entrevista, citados para ilustrar lo que se dice, en una «apropiación selectiva de las voces de los profesores», que también ha dicho Hargreaves), ni en el caso extremo, el *textualismo* radical (otorgar un gran lugar a la palabra de los entrevistados, restituyendo las palabras como si ellas mismas fueran transparentes), resultan hoy sostenibles.

La salida intermedia de un *análisis categorial* (con todas las variantes, incluidos programas por ordenador, de análisis de contenido), ha conducido a un cierto desengaño, pues no estamos antes textos informativos, sino ante relatos biográficos que construyen humanamente (sentir, pensar, actuar) una realidad. Se ha reparado poco en que el aná-

lisis empírico de contenido categorial surgió inicialmente (Berelson) para el tratamiento de textos informativos o periodísticos, donde la dimensión personal-afectiva está ausente; por ello su aplicación a textos que no describen hechos sino que reconstruyen un mundo/vida en el propio discurso es siempre deficiente, nunca cabe atrapar los matices de la narrativización de una vida bajo una categoría temática.

El análisis categorial de contenido, como lo definió Berelson, se cifra en el «contenido manifiesto», dejando de lado todas las dimensiones subjetivas. Analizar la frecuencia de cada categoría comparándolas con otras, ahora revitalizados por la ayuda del ordenador, puede dar la impresión de un análisis «científico», pero a la hora de comprender la narrativa aporta poco. Demazière y Dubar (1997: 94) llegan a afirmar que, en el caso de las entrevistas narrativas, «las diferentes técnicas de análisis de contenido son inadecuadas para el análisis de las significaciones que queremos realizar». No obstante, cabe combinar análisis cualitativos y hermenéuticos del contenido, con los propios análisis cuantitativos, en una conjunción fructífera.

Informe de investigación: elaboración, presentación y autoría

> Es intencionalmente como la narrativa de caso se convierte en algo diferente de un simple registro de experiencias; se convierte en un producto del estudio de caso. Y a través de la destreza artística con que produce su narrativa de caso, el científico social se convierte en algo más que un narrador objetivo de experiencias: se convierte en un filtro narrativo a través del cual se modela la experiencia y se le da sentido.
>
> Zeller (1998: 312)

Interpretar es dar significado a los hechos o datos, en un proceso de reconstruir, trasladar o encajar las distintas piezas, en un buen bricolaje. Aun cuando cada comunidad de científicos sociales tiene sus criterios propios para juzgar la adecuación de una interpretación, en último extremo –como defiende Denzin (1994)– es un *arte*, más que un conjunto de fórmulas que mecánicamente se puedan seguir. La interpretación de los datos es dependiente del tratamiento que se haya hecho de ellos (categorías, pautas, temas, relaciones, aspectos comunes, etc.), pero no se identifica con él; más prioritariamente dependerá de las cuestiones planteadas en la investigación. Las hipótesis extraídas de un caso singular, pueden tener un significado más general, al inscribirlas en un marco teórico y en un contexto de sentido.

Una parte relevante de la competencia investigadora consiste en la habilidad para ver una coherencia (a menudo implícita) en los datos. Toda interpretación es una indagación sobre el significado de los datos. Si empleáramos la metáfora del *iceberg* para describir las dos clases de actividades que constituyen la interpretación, como hace Gudmundsdottir (1996), la punta del iceberg sería la interpretación formal o explícita que, a partir de los datos, normalmente se suele hacer. Pero la mayor parte del iceberg permanece oculta o sumergida, que se corresponde con la interpretación informal o implícita. Ambas forman parte del mismo iceberg, o –mejor aún– la segunda debía ser el fundamento de la parte sobresaliente.

La investigación biográfico-narrativa da lugar a un *informe*, que es –a su vez– una particular forma (reescritura del sentido de los discursos) de relato, que será leído (y, tal vez, consensuado), en primer lugar, por el/os narrador/es, y –en segundo lugar– por un público lector más amplio. Una buena investigación narrativa no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una *buena historia* narrativa, que es –en el fondo– el informe de investigación. Éste es siempre una recreación de la narración del/os informante/s, por lo que el investigador, practicando un cierto «arte del bricolaje», debe unir las diferentes piezas de modo que otorguen un significado. Cuando desaparece el carácter narrativo en el informe, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa.

En cualquier caso, tampoco cabe limitarse a ordenar los textos recogidos. Entre uno y otro extremo se juega un buen informe de investigación. Van Manen (1988) habla de que puede haber hasta siete estilos de presentación: realista, impresionista, confesional, crítico, formal, literario, o una conjunción de los anteriores. El informe convencional (tipo aconsejado por la Asociación de Psicología Americana), con un marco teórico donde se enuncia el problema y revisa la bibliografía, se formulan las hipótesis, el diseño y procedimiento seguido, datos, resultados y conclusiones o implicaciones; es evidente que impone un marco forzado en que no encaja la investigación propiamente narrativa.

El informe de una investigación narrativa debía ser él mismo narrativo. Como señala Zeller (1998: 296), «paradójicamente, si bien muchos investigadores en las ciencias humanas han rechazado una concep-

ción positivista de la objetividad en la metodología de la investigación, no han rechazado su influencia sobre el estilo de redacción», que sigue muy pegado a la normativa de la Asociación de Psicología Americana (APA). Para eso propone que en la forma de presentación se podría aprender mucho de la nueva etnografía, el nuevo periodismo y de los relatos creativos de ficción y no ficción (por ejemplo, novelas de realismo social). Así, las estrategias narrativas empleadas por los periodistas más innovadores pueden servir de modelo para la redacción de los informes de casos. Como ejemplo Tom Wolfe, en su trabajo sobre *El nuevo periodismo,* propone los siguientes cuatro esquemas de escritura para lograr la inmediatez o verdad narrativa de los buenos relatos en el «periodismo literario»:

- Construcción escena por escena contando la historia en episodios.
- Desarrollo del personaje a través de un registro completo de diálogos.
- Ubicación de un punto de vista subjetivo de tercera persona, experimentando un acontecimiento a través de la perspectiva de uno de los participantes.
- Detalle cuidadoso del «status» –o rango– de los participantes de una escena: sus gestos habituales, hábitos, modales, costumbres, estilos de mobiliario, vestimenta, decoración, modos de comportarse con los niños ..., y otros detalles simbólicos que podrían existir dentro de una escena.

Si bien la voz del narrador y, también, del investigador deben estar presentes en el texto, el informe de investigación debe tener una coherencia: «La credibilidad de una narrativa cualitativa –dice Eisner (1998: 71)– es la coherencia o severidad del argumento que presenta». Otros criterios conocidos en la investigación cualitativa son igualmente aplicables aquí. Así es preciso una «triangulación» de los datos o confluencia de múltiples fuentes de evidencia que apoyen las conclusiones aducidas.

Las múltiples evidencias presentadas y la trama desarrollada en el discurso, a través de estudios de caso, deben –en último extremo– *persuadir* (Zeller, 1998); si se toma este término, de acuerdo con la «nueva retórica», no en un sentido peyorativo, sino como una forma de argumentación «razonable», con argumentos motivados que convenzan de lo que se describe. Pero también, pues al fin y al cabo la narrativa tiene apoyos en la retórica, porque las estrategias narrativas desplegadas en el Informe de Investigación logran provocar la adhesión o

asentimiento de los lectores al discurso desarrollado. Así, el propio Eisner (pág. 57) afirma: «la indagación cualitativa, como las aproximaciones a la investigación cuantitativa convencional, es en última instancia una materia de persuasión, de ver las cosas de una manera que satisface, o es útil para los propósitos que nos señalamos».

Otro aspecto es cómo (re)presentar los contenidos de la investigación, de modo que pueda ser mejor comprendido. Con el postestructuralismo y postmodernismo se ha llegado a lo que Hammersley (1995) llama un «radical textualismo»: poniendo en cuestión que los fenómenos sociales existan independientemente de sus representaciones en textos, éstos se construyen mediante las estrategias desplegadas en los textos que los representan. Este textualismo radical aboga por modos experimentales de escribir historias, como «bricolaje» o «collage» de textos, hasta llegar a la ficción. Es este otro aspecto que afecta a la investigación narrativa.

Se podría, por tanto, plantear si el modo más adecuado de presentación de narrativas sea precisamente una nueva narrativa (de investigación), por ejemplo una novela (Eisner *et al.*, 1996). En cualquier caso se precisa una «transformación» de las experiencias vividas o las historias contadas desde el plano personal al informe público. La forma ortodoxa (reducción a lenguaje proposicional y tablas numéricas) es evidente que se torna problemática para informar de la investigación cualitativa, donde las voces tienen que estar en el escrito, por lo que se puede acudir a formas alternativas de representación. En primer lugar nosotros contamos historias, que pueden ser (re)presentadas de muy diversas formas: novelas, vídeos, diagramas, matrices, etc. ¿Cuáles son las formas válidas (es decir, aceptadas) de presentación? –Es una decisión que depende, en último extremo, de las que son admitidas por una comunidad científica. Pero reducir cuantitativamente las dimensiones cualitativas de la experiencia ha empezado a tornarse problemático.

Más allá de aspectos particulares en este debate, la cuestión última –como ejemplifica la interesante discusión entre Howard Gardner y Elliot Eisner (Eisner *et al.*, 1996)– es si la investigación educativa es un saber disciplinado, y –por tanto– debe hacerse de acuerdo con los patrones de investigación y presentación de las disciplinas. Eisner defiende que, si bien la narrativa novelada no es el mejor vehículo de representación para todos los problemas educativos, puede ser un modo válido en otros, con tal de que se base en un trabajo de campo exhaustivo y sistemático. Lo relevante es que sea fruto de una investi-

gación, y ésta no es una clase de la ciencia, sino la ciencia una especie de investigación. Por tanto, si la presentación narrativa es fruto de una investigación seria, no habría especiales problemas en admitir un relato narrativo como informe científico.

Cualquier forma de representación alternativa puede ser empleada, dice Eisner (1997), con tal de que ponga en escena mejor la experiencia e incremente la comprensión. Algunas formas alternativas de representación tienen, entre otras, estas ventajas:

(a) Proveen un sentido de particularidad (carácter individual, cualidades distintivas, autenticidad) que las abstracciones impiden.

(b) El material presentado en estas formas alternativas suele ser más evocativo que denotativo, al presentarlo en un texto más abierto a múltiples interpretaciones, lo que le aporta una «ambigüedad productiva».

(c) Los nuevos modos de representación amplían nuestros modos de ver y de abordar los problemas, incrementando las cuestiones que podemos responder.

(d) Los modos cualitativos de representación posibilitan, en mayor grado que los cuantitativos, la creatividad del investigador y sus cualidades individuales.

Sin embargo, también tienen sus peligros. Si el objetivo de las ciencias sociales convencionales era reducir la ambigüedad e incrementar la precisión, algunas de estas formas alternativas no proveen precisión. Y si bien la ambigüedad puede ser productiva, también da lugar al «síndrome de Rorschach»: cada uno puede conferir un significado idiosincrático a los datos, impidiendo un cierto consenso. Nos importa, además, cómo el informe presentado es usado, para lo que es preciso proporcionar un amplio contexto en el que se sitúa el caso.

En tercer lugar, la elaboración y presentación del informe plantea la cuestión de la *autoría* de la investigación biográfica. Como, desde la antropología postmoderna, ha resaltado Clifford (en Geertz, 1991), «los datos constitutivos en condiciones discursivas y dialógicas, solo pueden ser objeto de apropiación en una forma textualizada. *El texto, a diferencia del discurso, puede viajar*» (pág. 157). Al convertir el discurso hablado en la interlocución en texto, se efectúa –al tiempo– una operación de *apropiación por el investigador*, que puede ahora –lejos de la situación interactiva de comunicación entre personas– interpretarlos

a su modo, en una «autor-idad» que le despoja de la autoría. El texto pertenece al investigador, las «voces originarias» se convierten en textos anónimos entrecomillados. Estas reflexiones llevan a cuestionar seriamente la separación entre investigador/investigado, y a reconocer la autoría plural o polifónica del relato de investigación, a compartir –en otros casos– dicha autoría. Como hace tiempo sugirieron Kushner y Norris (1990: 124):

> Compartir la autoría puede ser una aspiración atractiva porque ofrece la oportunidad de ampliar el rango de teorías y significados y, de paso, ofrecer a los participantes la dignidad de contribuir a teorizar sobre sus mundos. Más aún, solamente a través de compartir las producciones de significado podremos mejorar una comprensión significativa del hacer de la escuela y la educación. El negociar los significados con los implicados en la investigación les introduce en el rol de colaboradores.

La autoridad (autoría) monológica del texto del investigador, que construye una representación privilegiada de las voces, empieza a desestabilizarse. Atribuir un determinado significado, autorizado como correcto por el investigador, se cuestiona para reivindicar la voz (y autoría) del autor en el informe mismo de investigación. Las voces de los profesores no solo han sido silenciadas por las reformas políticas sino también, por lo que nos concierne, por la propia investigación educativa. Así, la estrategia del empleo del seudónimo, aparte de posible medida de precaución ética, contribuye implícitamente a este silencio y a expropiar –de este modo camuflado– la voz del profesor. Si la persona biografiada no pide explícitamente que se silencie su nombre real, hacerlo de antemano es un modo sutil de negar su identidad; al tiempo que el investigador practica una apropiación indebida de su discurso. Por eso es saludable que M. Catani (1982), en una autoría plural, firme su magistral obra conjuntamente con la narradora de la historia de vida (la tía Susana Mazé), o que hiciera lo mismo Pineau con Marie-Michèle. El nuevo movimiento en la investigación narrativa se dirige, por eso, a presentar a los profesores por ellos mismos. En lugar de la re-presentación que académicamente se ha hecho hasta ahora, puede –con los problemas ya reseñados– ser un medio para entender mejor la vida y trabajo de los profesores.

Goodson ha hablado de la *colonización académica* que se suele hacer en la investigación narrativa de las historias de los profesores y profe-

soras: utilización para propósitos decididos, prefijados, y –sobre todo– a beneficio de los investigadores. Por lo demás es un problema común con la antropología, como ha descrito Geertz (1989):

> lo que en otros tiempos parecía solo una dificultad técnica, poner «las vidas de quien se investiga» en «nuestras» obras, ha pasado a ser un asunto moral, ético, político, e incluso epistemológicamente delicado (...). Los antropólogos se han visto obligados a añadir a su preocupación reciente si es «honrado» lo que están haciendo y se preguntan quiénes somos «nosotros» para describirlos a «ellos».

TERCERA PARTE

APLICACIONES: FORMAS Y USOS DE LA NARRATIVA BIOGRÁFICA

El *giro narrativo* supone un cambio significativo en los modos como los investigadores encaran el estudio de la educación. Hay aquí una alteración tanto del lugar donde se dirige la mirada, las percepciones, la perspectiva; como de los valores que dirigen la investigación y el lenguaje en que deba expresarse. En primer lugar, la investigación biográfico-narrativa puede ser, como hemos visto, un enfoque y metodología de investigación; pero también su ejercicio puede ser una práctica transformadora, al servicio de una pedagogía crítica. Como práctica reflexiva, constituye un espacio y lugar para analizar las limitaciones de la experiencia vivida, puesta al servicio de la asunción y reconstrucción crítica de la vida en el futuro. Al tiempo, como ya se ha destacado, es un poderoso instrumento para rehabilitar las voces de los profesores y profesoras, largamente silenciadas cuando no instrumentalizadas o manipuladas. Como ha señalado Goodson (1992: 10):

> El proyecto de estudiar las vidas de los profesores como un intento de generar una contracultura que pueda resistir la tendencia de «retornar a los profesores en la sombra», una contracultura basada en un modo de investigación que toma seriamente a los profesores y que otorga toda su relevancia a la «voz de los profesores», un grupo ocupacional que ha sido históricamente marginado.

Las narrativas permiten –por un lado– que los agentes se hagan visibles por sus propias voces, en las que manifiestan y analizan el contexto y relaciones de poder en las que se desarrollan sus vidas. Por otro, los profesores pueden reconstruir e interpretar sus narrativas personales para generar un conocimiento sobre las influencias teóricas y personales que guían sus prácticas, motivando –dentro de una praxis reflexiva– la transformación de sus prácticas docentes. La referida reconstrucción narrativa (y posterior devolución y discusión conjunta) de historias de vida, posibilita la reflexión crítica e informada sobre el centro, su cultura, su desarrollo, desde la perspectiva de sus actores, potenciando el desarrollo profesional y organizativo.

Con un carácter más *práctico*, esta Tercera parte se dedica a presentar un panorama de los *principales campos* en los que se ha empleado la investigación biográfico-narrativa, delimitando las orientaciones más relevantes que ha tomado. El último capítulo, más extenso, expone los principales tipos de diseño (único, paralelo y cruzado) de narrativas, y ejemplos de investigación que hemos realizado.

CAPÍTULO 7

CAMPOS DE INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN

El carácter multifuncional de la narrativa hace que pueda ser aplicada a distintas áreas educativas o temas de estudio. En este capítulo vamos a describir algunos de los principales campos, en los que se ha aplicado la investigación biográfico-narrativa, mostrando los enfoques, formas y usos que se han hecho. En todos ellos, el sentido de lo que sea el currículum, la profesión y su identidad profesional o el centro educativo, depende de las historias que se cuentan de ellos, y de las múltiples dinámicas reflexivas e interpretaciones que pone en marcha compartir dichos relatos (Figura 19).

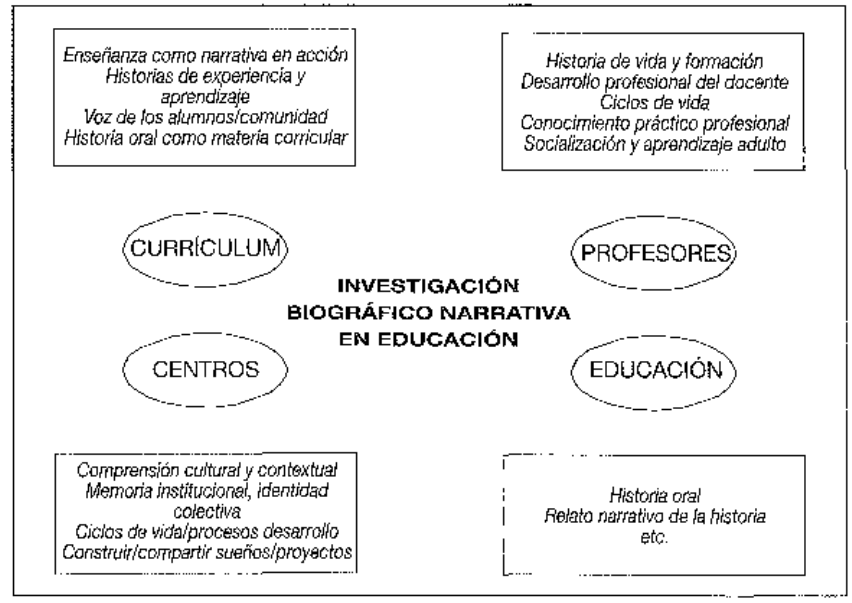

Figura 19: Principales campos de investigación.

Más allá de estos grandes campos y orientaciones, caben en la práctica múltiples usos, que más que agotar el tema, lo amplían hacia otras perspectivas más vivas y cercanas, o una comprensión etnográfica (de realidades cercanas) que ilustren una realidad global de la que difícilmente quedan relatos y pistas guardadas en la memoria. Por ejemplo, por señalar casos alejados, el mundo de los desempleados de larga duración, puede ser comprendido mejor desde la propia voz y sentimientos de los afectados (Demazière y Dubar, 1997), puesto que poseen sus claves personales y sociales, conocen el mundo que rodea a un parado y cuáles son sus sentimientos y necesidades –para ellos y su entorno– más apremiantes, poseen una visión particular de sus éxitos y fracasos en cuanto a tentativas de empleo, tienen ya un bagaje amplio de experiencias formativas (personales, institucionalizadas, en la empresa o no formales), que sin duda marcará su actitud e interés en nuevas iniciativas.

Metodología de investigación del currículum

En la última década, dentro de los nuevos modos de investigación curricular, las metodologías narrativas y (auto)biográficas se han aplicado al estudio del currículum. Entre los significados de currículum, como puso de manifiesto el movimiento de reconceptualización curricular, está el de *curso de la vida*. Al fin y al cabo, ambos términos (currículum y biografía) comparten, en un sentido, el significado de «curso de la vida». Y dentro de los «lugares comunes» del currículum (contenidos, medio, alumnos), el profesor es el principal tópico curricular. En segundo lugar, en su materialidad, el currículum primariamente está configurado por textos discursivos (documentos de política curricular, programas, materiales y libros de texto, investigaciones y libros sobre dimensiones de la enseñanza, etc.).

En tercer lugar, queremos fijarnos en la cara del currículum como *texto (auto)biográfico*, que han reseñado en su historia Pinar *et al.* (1995). Ellos señalan tres ejes de investigación: (a) la teoría y práctica de la autobiografía, centrada en el concepto de «currere», donde se intenta comprender el yo como fuente de experiencias vividas; (b) la autobiografía feminista en sus diversas «voces»; y (c) las tentativas para comprender a los enseñantes y alumnos por medio de la autobiografía e historias de vida, ya sea en la versión colaborativa de Butt y Raymond, como en el conocimiento práctico personal de Connelly y Clandinin.

El currículum de la vida

El movimiento de «reconceptualización curricular», en su propósito de desarrollar nuevos modos conceptuales de hablar sobre el currículum, fue el primero que reivindicó (particularmente por W. Pinar y Madeleine Grumet, 1976) la autobiografía en el estudio y conceptualización del currículum. Desde el existencialismo (dialéctica hombre-situación), fenomenología («mundo de la vida») y psicoanálisis (influencia del pasado en el presente, e inconsciente) se interpreta el currículum primariamente como *currere*, en el sentido del curso de vida, cuya autorreflexión debía ser la base de nuevas acciones. Según expone Mazza (1982) en una de las mejores crónicas sobre este movimiento, el *currere* es el método para ayudar al profesorado a repensar el significado de las experiencias educativas vividas, y proyectar sus esperanzas en el futuro.

Tradicionalmente el término «currículum» ha ido unido a uno de sus primeros significados originarios («curso de estudio»). Acorde con nuestra actual sensibilidad postmoderna, desde varios frentes, se está proponiendo recuperar el segundo («currículum» como «curso de una vida»), primando el verbo («currere»: curso de la carrera recorrido por los individuos) sobre el sustantivo (contenidos y planes). En cualquier caso, ambos significados se entremezclan: curso de la escuela, materias, tiempo escolar y horario, experiencias vividas en el medio escolar, etc. El currículum es el recuento de las vidas que profesores y alumnos desarrollan en los centros y aulas, construido como un relato (vivido y narrado) de las experiencias de enseñanza.

Como *curso de estudios*, materializado en planes, se formula en la relación de contenidos que configuran los programas de una carrera o cursos de una etapa educativa. Jugando con la etimología, dicen Clandinin y Connelly (1992), el currículum, a la larga, más que el curso de la carrera, se convierte en un «carruaje» cargado (objetivos, contenidos, materiales, etc.), y los profesores en los conductores de tales vehículos. En este sentido se asocia a «documentos», donde queda materializado el currículum prescrito a nivel de administración, o planificado a nivel de centro o aula. Y, por ello mismo, también son currículum los libros de texto o materiales, reglados o no, para la enseñanza.

Por el contrario, como *curso de la vida*, está presente en «currículum vitae», si se entiende éste más allá del significado burocrático-documental habitual que ha tomado al responder a requerimientos

administrativos para solicitar/concursar a determinados puestos laborales. A menudo los conocimientos certificados del currículum formal quedan desbordados por los adquiridos informalmente en la vida. Sin embargo, como entrevista oral abierta, guarda algo de su sentido originario: contar la historia de vida personal y profesional, con las múltiples experiencias que han jalonado y configurado el itinerario de vida. El currículum es el recorrido o trayectoria personal (correr/«currar» por la vida) que ha dado lugar, sin duda, a un conjunto de experiencias y aprendizajes.

Por un lado, cada individuo (tanto alumnado como profesorado) es portador de un currículum, como conjunto de experiencias de vida (escolares o no) que han forjado la identidad, personalidad y capital cultural con que cuenta. Por otro, el currículum escolar, en lugar de un programa estándar por el que todos han de pasar, ha de ser insertado vital e individualmente para que incida en el propio itinerario formativo. Entonces, el *currículum-en-acción* en el aula se configura como el conjunto de experiencias vividas, en una situación compuesta de personas, objetos y conocimientos, que interactúan entre sí, de acuerdo con ciertos procesos (Connelly y Clandinin, 1988). En este sentido, los profesores no enseñan un currículum (objetivos, contenidos, métodos); al contrario, *viven/construyen un currículum* conjuntamente con el alumnado que, para que tenga un significado educativo, pone en juego los itinerarios formativos de las personas, con sus precedentes autobiográficos y sus proyectos futuros.

Connelly y Clandinin (1992: 393) reivindican, en lugar del currículum como un curso formal y programa de estudios, el currículum como vivencia escolar, que comprende intenciones, tareas y materiales. Si queremos tomar en sentido fuerte, dicen, la metáfora del «profesor como constructor del currículum», hemos de «retornar a una visión del currículum como un curso de vida y desarrollar un lenguaje de la práctica en que pensamos, hablamos, teorizamos y actuamos diferencialmente en relación con la práctica». El currículum es el recuento de las vidas que profesores y alumnos desarrollan en los centros y aulas, construido como un relato (vivido y narrado) de las experiencias de enseñanza.

Pinar (1988) habló de la necesidad de tener en cuenta, en primer lugar, al *profesor como persona* (la «arquitectura del self» la llama) como base de la acción profesional. Algunos de los elementos que configuran el yo individual, en el sentido existencial, como creencias, valores, aspiraciones, sentimientos, principios tácitos o intuitivos, son la primera

base de la acción profesional. El relato autobiográfico que un profesor hace de su proceso formativo, se convierte en un medio para establecer vínculos más estrechos entre formación y vida. En ese sentido, Pinar propuso una metodología formativa en cuatro fases o momentos:

1. *Retrospectiva*: regresar –elaborando una narración autobiográfica– a las experiencias pasadas (desde la infancia hasta ahora), para entender el presente.
3. *Análisis*: analizar determinados acontecimientos educativos (por ejemplo, «incidentes críticos»), que son especialmente relevantes en la trayectoria de vida.
2. *Prospectiva*: elaborar la imagen deseable que de sí mismo se querría ser en el futuro.
4. *Síntesis*: integrar el autoconocimiento adquirido en los momentos anteriores en una valoración personal y profesional.

Sacar a la luz el conocimiento vivido e implícito tiene un enorme poder para informar la práctica y –al compartirlo con otros– para transformarla. Nos encontraríamos, así, que lo personal, lo práctico y lo profesional configuran un todo (el currículum de la vida) que va a condicionar el currículum vivido en el aula y fuera de ella. Basta dialogar con un profesor sobre su vida profesional para apercibirse que ésta viene configurada, de modo conjunto, por las experiencias, acontecimientos, hechos personales y profesionales, que han conformado lo que es.

El desarrollo curricular como narrativas de experiencia

Primar radicalmente la dimensión personal en la interacción didáctica conduce a tomar el acto didáctico como un *relato* conjunto de narrativas de experiencias (Connelly y Clandinin, 1988). El currículum-en-acción es, en el fondo, un relato compartido, donde se manifiestan las propias autobiografías de los actores. La enseñanza sería una *narrativa-en-acción*, los modos de ser y hacer en clase son vistos como relatos o historias, que los propios actores cuentan y re-viven de modo compartido. *El currículum es el texto relatado y vivido* en los centros y aulas, donde las experiencias de enseñanza son modos de construir y compartir historias de vidas, inscritas en conocimientos culturales más

amplios. Los profesores y alumnos desarrollan el currículum en los centros y aulas, al construir relatos por medio de las experiencias de enseñanza.

Historias de experiencia

Los docentes producen con frecuencia intercambios de materiales, inquietudes, experiencias, etc. En la formación en ejercicio comparten relatos de experiencia que sintetizan con una presentación del momento, una pequeña descripción del contexto socio-cultural y profesional en el que trabajan, mediante un relato que sigue los pasos de cualquier rememoración de experiencia. Recopilar estos relatos suponen un volumen de intelecciones sobre la práctica docente. Las narraciones de prácticas de enseñanza-aprendizaje posibilitan aprender del pasado (y readaptar lecciones aprendidas), ofrecen canales de transferencia de conocimiento/arte para compartir y aprender con/de otros, ayudan a sistematizar la reflexión sobre la práctica y a construir un cierto cuerpo de conocimiento práctico, crean memoria colectiva, otorgan –a los profesionales que participan– identidad narrativa, etc. Además, permiten la comunicación y el intercambio de vivencias, sentimientos, puntos de vista y opinión; posibilitan que los docentes hablen de lo que verdaderamente le importa, lo que les lleva a aumentar su confianza, abrir caminos al aprendizaje colectivo, compartir su saber cultural. Los relatos de experiencias en situaciones específicas permiten la comprensión de cómo los docentes construyen/procesan sus prácticas profesionales, se desenvuelven en los procesos de interacción educativa o cómo y por qué ven las dimensiones y aspectos significativos que intervienen en torno a su experiencia profesional.

Connelly y Clandinin tematizan en numerosos escritos la enseñanza como una «narrativa-en-acción», es decir, expresión de una biografía e historia en una situación particular. Estas unidades narrativas de experiencia de cada profesor integran su teoría y práctica de la enseñanza. Al generar colaborativamente un relato del currículum, imaginamos al tiempo la posibilidad de una reforma o innovación. Dar prioridad a este terreno de las vidas personales y profesionales de los profesores y profesoras, conduce, un tanto contraculturalmente, a concebir de otro modo los cambios curriculares. Para Clandinin y Connelly (1992: 386)

> La literatura de historias de profesores constituye un camino importante para conceptualizar el trabajo de los profesores como agentes constructores del currículum. Aprender a escuchar los relatos que los profesores cuentan de su práctica es un paso importante para crear una comprensión del profesor como creador del currículum. Sin embargo, nuestra tarea como investigadores es dar un segundo paso: crear con los profesores un relato de los profesores como agentes del currículum.

Más recientemente, para salvar las críticas referidas a haber ignorado los contextos, Connelly y Clandinin (1995) tematizan los «territorios del conocimiento profesional del profesor» (*Teachers' profesional knowledge landscapes*), como un espacio intermedio entre el «conocimiento práctico personal» y el «conocimiento profesional», donde se mezclan espacios, tiempos, personas y cosas, que pueden representar el mapa topográfico, con los múltiples estratos que han configurado el conocimiento profesional y personal actual. Es el entorno en que se desenvuelve el trabajo, vida y pensamiento del profesor. Se entra en un determinado territorio de conocimiento profesional a través de un relato, que tiene una historia con dimensiones morales, emotivas y estéticas. Tiene diferentes espacios, pero especialmente dos: el sagrado del aula y el espacio más profano fuera de ella. A su vez distinguen entre: relatos de sí mismo como persona, los relatos que hace como docente en un centro, y las historias que hay en el centro:

> La metáfora de un «territorio» es particularmente adecuada para nuestros propósitos. Nos posibilita hablar sobre espacios, lugares y tiempos. Además tiene un sentido de extensionalidad y de la posibilidad de ser ocupado por diversas personas, cosas y sucesos en diferentes relaciones. Comprender el conocimiento profesional como un territorio lleva a una noción de conocimiento profesional como algo compuesto de una amplia variedad de componentes e influenciado por una extensa variedad de gente, lugares y cosas. Precisamente porque vemos el territorio del conocimiento profesional como compuesto de relaciones entre gentes, lugares y cosas, lo contemplamos como un terreno intelectual y moral conjuntamente. Lo avistamos en términos epistemológicos.
>
> (Clandinin y Connelly, 1995: 4-5).

Precisamente si el proceso de aprendizaje depende de la calidad de las interacciones humanas entre profesor-alumnos, hemos de entender –como apuntábamos– el currículum-en-acción, como la interacción del currículum de la vida del profesor o profesora en cuestión y, al reverso, los particulares currículos vividos escolar y extraescolarmen-

te que trae cada alumno y alumna, mediados ambos por el currículum cultural. El proceso educativo se configura como cruce de dos curriculum vitae, cuya mediación cultural solo sucede plenamente cuando es personificada por el profesor y el alumno, insertada e inscrita vitalmente. Van Manen (1998: 90-91), desde una perspectiva fenomenológica, ha descrito bellamente estas dimensiones en su libro sobre *El tacto en la enseñanza*, despreciadas habitualmente por la investigación educativa. Así dice:

> La relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal. El profesor no solo pasa un *corpus* de conocimiento a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña. El profesor de matemáticas no es solo alguien que por casualidad enseña matemáticas. Un profesor de matemáticas de verdad es una persona que personifica las matemáticas, que las vive, que en un sentido profundo se identifica con la materia. De igual manera, los estudiantes no almacenan simplemente el conocimiento que aprenden; cada estudiante aprende siempre de una forma particular y personal. Cada niño le da una forma personal a su interpretación y a la forma en que llega a entender las cosas. Cada niño internaliza los valores, realiza las habilidades, forma hábitos y practica la reflexión crítica en formas significantes, únicas y personales.

Métodos biográficos en el desarrollo profesional y formación continua del profesorado

> El adulto en situación de formación es portador de una historia de vida y de una experiencia profesional. Más importante que pensar en formar a este adulto, es reflexionar sobre el modo como el mismo se forma, es decir, el modo como se apropia de su patrimonio vivencial a través de una dinámica de comprensión retrospectiva.
>
> Nóvoa y Finger (1988: 128)

La metodología autobiográfica y el enfoque narrativo son, a la vez, un enfoque de investigación y una práctica de formación. En la segunda dirección, posibilitan hacer un inventario de las experiencias, saberes y competencias profesionales, es decir, un reconocimiento de los saberes adquiridos. Esto permite, en primer lugar, articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia *trayectoria profesional*, coproducida por los destinatarios; en lugar de estar preconfeccionada de antemano por agentes o instituciones externas de formación (Canário, 1999). Desde esta perspectiva, cualquier propuesta de formación del profesorado debe empezar por recuperar, biográfico-narrativamente, el sujeto adulto que «se forma», desde la reutilización de sus experiencias, en nuevas situaciones, y de los saberes adquiridos anteriormente (Bolívar *et al.*, 1999; Domingo y Fernández, 1999).

En lugar de un «análisis de necesidades», tan comúnmente extendido, que «levantando acta» coloca al sujeto en formación en una posición negativa de déficit; desde las historias de vida se parte de una valoración de las experiencias adquiridas, que se transforman en aprendizajes, a partir de un proceso autoformativo. La autobiografía e historias de vida se han constituido en un buen aliado, en el intento de construir nuevas metodologías y prácticas de formación, sensibles al profesor/a como personas, que rompan con las formas «escolarizantes» para adultos con una experiencia profesional de vida.

Al reconocer un valor epistemológico a la experiencia adquirida, tomándola como punto de partida para los procesos formativos, «se identifican como formadoras de situaciones, contextos, vivencias, distintas situaciones formalizadas de formación..., el reconocimiento de las experiencias adquiridas surge, así, como una práctica reciente que permite tomar al adulto como el principal recurso de su formación y evitar el error de pretender enseñar a las personas cosas que ya saben» (Canário, 1999: 112). En segundo lugar, como formación de adultos, se parte de reconocer el carácter educativo de la experiencia vivida en los diversos contextos sociales y profesionales, que debe ser recuperada biográficamente como base para insertar vitalmente las posibles acciones formativas. Podemos diferenciar dos grandes tradiciones de investigación en este marco:

[1] Francesa y, por influencia de ésta, portuguesa.

La autobiografía e historias de vida, en el caso francés, les ha permitido entender la formación de adultos y de profesores como autoformación y formación centrada en la escuela. Todo profesor, como adulto, tiene una historia de vida; por lo que solo partiendo de ella puede cambiar su curso la formación. El proceso formativo adquiere así los contornos de un proceso de desenvolvimiento individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica del pasado y de las experiencias vividas. Los procesos formativos se orientan, entonces, según criterios de pertinencia con las trayectorias pro-

fesionales, la formación se convierte en una movilización y desarrollo de experiencias, generando nuevos saberes.

Pierre Dominicé (1990), que dirige un equipo en la Universidad de Ginebra, ha utilizado la «biografía educativa» tanto como metodología de investigación («analizar biográficamente el uso que los adultos hacen de su formación») como metodología de formación. El profesor es una persona capaz de orientar su vida a partir de la asunción de los determinantes de su propia historia (personales, sociohistóricos) y su transformación en proyecto existencial inscrito socialmente. En una continuidad y globalidad de los procesos de formación, las historias de vida pueden aportar consistencia y legitimidad, al permitir comprender cómo cada adulto construye su propia formación (Nóvoa y Finger, 1988), en una reapropiación de la experiencia pasada. Partir del amplio *corpus* de conocimiento y experiencias, que han configurado su propia identidad personal, con los prejuicios y creencias implícitas propias de una cultura profesional heredada, es la base fundamental para reconstruir la práctica en función de una mejora.

Según Dominicé (1990: 110), desde una perspectiva biográfica, «el proceso de formación se asimila a la dinámica constructiva de la identidad del adulto». Por ello, no es el producto de la educación recibida, sino la resultante de lo que el adulto hace de su educación y de lo que emprende por educarse. Al narrar las fases cronológicas y los estadios de evolución significativos de su formación, desvela las referencias que ayudan a comprender/se lo que ha llegado a ser. «La lectura que hace de su historia de vida refleja su manera de representarse su desarrollo adulto» (pág. 129), al tiempo que «a través del análisis de su recorrido educativo» revela las claves de la interpretación de su concepción de la formación.

La historia de vida es, conjuntamente, una estrategia pertinente en la formación de adultos y el método de investigación más apropiado, «porque ofrece un acceso directo al conocimiento vivido por los adultos mismos, así como a sus modos cotidianos de formalización. La orientación metodológica participativa consistente en integrar a los interlocutores directamente concernidos con el proceso de una investigación llega a ser aquí una opción epistemológica» (pág. 89). El acercamiento autobiográfico permite –entonces– conectar el proceso autoformativo como una reflexión sobre su historia personal. Esto, como dice Dominicé (1989: 65), «nos obliga a repensar las técnicas de gestión de los programas de formación continua», primando el punto de vista del sujeto formado.

La formación de profesores, como adultos con una experiencia profesional de vida, entiende que el desarrollo profesional va unido a un proceso de desarrollo personal, poniendo en juego la personalidad total del profesor. En esta misma línea, se critica el modelo escolar dominante en la formación de profesores, para proponer la formación como un proceso de apropiación personal y reflexivo, de integración de su experiencia de vida y profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (en lugar de formar a los profesores, «formarse»), lo que no excluye apoyo o asistencia externa (Canário, 1999).

[2] Anglosajona.

Desde este ámbito se ha llamado la atención (Carter, 1993) sobre el papel que pueden desempeñar los casos de historias de vida en la formación del profesorado. En efecto, las historias de la enseñanza, aparte de estudios de caso, pueden ser instructivas como método de casos en la formación inicial del profesorado. Tripp (1994) ha cuestionado que las biografías globales de un profesor/a puedan contribuir a mejorar la propia práctica, proponiendo –como estrategia más efectiva– los «incidentes críticos». Al recordar aspectos concretos de la enseñanza se puede iluminar, comprender y controlar la propia práctica profesional.

Desde esta perspectiva se trata de, partiendo de la capacidad potencial de la reflexión sobre la experiencia para mejorar la práctica, tomar la autobiografía como un ejercicio privilegiado de dicha reflexión, máxime si es en colaboración con otros (colegas o investigadores). El conocimiento del profesor sería una interacción de la persona y el contexto a lo largo del tiempo (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988: 89). Comprender cuál es el sentido que los profesores dan a su trabajo, piensan, sienten y actúan, necesita de un enfoque dialógico y colaborativo entre profesores e investigadores que posibilite la expresión de la voz de los profesores. El enfoque (auto)biográfico puede ser medio que contribuya al desarrollo del conocimiento práctico, desarrollo profesional y, en último extremo, la mejora de la enseñanza.

Danielle Raymond, Richard Butt y David Towsend han desarrollado un amplio proyecto, publicado en partes en diferentes medios y tiempos, que emplea métodos biográficos para comprender la naturaleza y el desarrollo del conocimiento de los profesores, así como sus vidas, carreras y culturas. La construcción de autobiografías colaborativas no es solo un medio de recogida de datos (sentido descriptivo), sino que también tiene como objetivo facilitar el desarrollo profesional: «La biografía no solo influye en la respuesta del profesor al contexto, puede también ayudar a seleccionar y guiar la búsqueda de

oportunidades específicas de desarrollo profesional» (Raymond, Butt y Towsend, 1992: 152). Así, cuando los profesores y profesoras intercambian historias (entre sí o con el investigador) sobre sus vidas en clase, proporcionan una experiencia colectiva que incrementa la discusión sobre preocupaciones comunes, aprender unos de otros, y un apoyo mutuo. A la vez, da lugar a generar un sentido de comunidad, justo a partir de la individualidad de sus miembros.

Todo este proceso, aun siendo ineludiblemente personal o individual, *no tiene por qué ser «individualista»*. Así, por ejemplo, el equipo de Butt, Raymond, Towsend ha subrayado el papel de la colaboración en la metodología autobiográfica: «Hemos encontrado que el contexto necesario para el proceso de autobiografía colaborativa satisface mejor las condiciones para facilitar el desarrollo profesional, especialmente cuando se lleva a cabo a partir de grupos basados en el centro» (Raymond, Butt y Towsend, 1992: 157). Comprender cuál es el sentido que los profesores dan a su trabajo, piensan, sienten y actúan, necesita de un enfoque *dialógico y colaborativo* entre profesores e investigadores que facilite la expresión de la voz de los profesores. Las narrativas, en efecto, tienen un potencial para representar los diferentes modos en que los profesores experiencian su trayectoria de vida personal y profesional. A su vez, el diálogo con el asesor/investigador, posibilita unas *narrativas interactivas* (Beattie, 1995) mediante la interacción de ambas narrativas, en un proceso de contar y recontar relatos del pasado y recrear relatos del presente y el futuro. En una relación de colaboración se cuentan y recuentan relatos de vida del pasado, contribuyendo a recrear el presente, y se planifica el futuro.

Más específicamente han empleado la autobiografía como plataforma para promover *procesos de desarrollo del centro escolar*, en grupos cooperativos con el apoyo de un facilitador/asesor, mediante cuatro fases: una representación del contexto en que cada profesor desarrolla su trabajo, una descripción de su didáctica y currículum-en-uso, reflexión sobre su pasado personal y vida profesional para comprender los pensamientos y acciones profesionales actuales, y –finalmente– una proyección en su futuro preferido profesional desde una revisión personal y crítica de los tres pasos anteriores. Naturalmente esto requiere un contexto afectivo y de colaboración en el grupo para que pueda tener lugar de modo efectivo.

La elaboración de biografías, además de objetivo de investigación, se tiene que justificar por que contribuya a mejorar la práctica profesional, al posibilitar reflexionar en la dimensión diacrónica de la vida profesional. Se trata, como dice Tripp (1994: 71) de hacer «biografía para mejorar la práctica, no biografía para conocer la historia personal». Por eso, señala, es difícil con una autobiografía global intentar elicitar nuevos aspectos de la práctica, si no se seleccionan determinados sucesos/eventos específicos de la práctica, susceptibles de ser analizados. Al examinar y reconstruir la historia de vida personal y profesional emergen sucesos/aspectos que han llegado (conscientemente o no) a ser críticos, desde esta perspectiva diacrónica. Normalmente esta dimensión determinante (crítica) es reconocida tras un proceso de reflexión/introspección.

En otra dimensión, dentro de lo que se ha llamado «conocimiento didáctico de los contenidos» (capacidad de transformar didácticamente los contenidos), Gudmundsdotir (1998) ha subrayado cómo este carácter narrativo está presente en los buenos profesores frente a los malos o inexpertos. Así, los primeros no son los que saben más contenidos, sino los que saben contarlos mejor, con unas cualidades narrativas (qué historias contar, cómo y cuándo), inscribiendo los contenidos de modo entrelazado en un contexto (es decir, en una trama), unido a la propia dimensión personal del profesor (su modo de ver los contenidos, interpretación y valoración moral).

Los docentes experimentados son maestros en el arte de transformar su currículum; disponen de una gran provisión de unidades curriculares bien organizadas, que se combinan de diferentes maneras para crear una narrativa mayor, e imaginando otros modos de organizarlas. En cierta medida, se podría decir que tienen la habilidad de con viejos textos crear nuevos textos. Los buenos profesionales tienen un «conocimiento didáctico del contenido», pues, usan historias como narrativas para dar sentido a lo que enseñan, interpretando el texto del currículum en modos que sean comprensibles e interesantes para los alumnos. La enseñanza, desde siempre, es –señala– una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar con el expreso propósito de interesar a los estudiantes.

Historia oral en historia de la educación

El campo histórico ha acusado el giro lingüístico»narrativo, entre otras, en una doble vertiente:

[a] *Historia como narrativa*: reivindicar el carácter de *relato narrativo de la historia*.

Determinadas corrientes históricas, particularmente influidas por el marxismo y –posteriormente– el estructuralismo, abogaron por silenciar el sujeto, en función de las estructuras sociales o económicas. Ahora, más postmodernamente, la voz del sujeto y la microhistoria recobra un papel relevante. El trabajo de Lawrence Stone y Hobsbaum (1983) marcó el comienzo de la vuelta a una historia narrativa, frente a la orientación –hasta entonces dominante– de la historia estructural-funcional de los *Annales*: reivindicación de la biografía, recuperación del sujeto (creencias y metas), métodos cualitativos, preocupación por la calidad literaria de la narración, etc. Hay, no obstante, diferencias entre un narrativismo realista y posiciones extremas que anulan la diferencia entre relato histórico y de ficción, pasando por un narrativismo crítico. Todas comparten que la verdad histórica no se define únicamente por su correspondencia con la realidad, es una construcción narrativa.

[b] *Historia oral.* Doble vertiente: conocimiento del pasado por testimonios verbales, y dar la voz a los que han vivido los hechos («historia desde abajo»).

La historia, al tomar nuevos objetos de estudio, silenciados por la «gran» historia, retorna –como dice Escolano– a la narratividad, empleando la biografía, el relato de los hechos, la fenomenología, la hermenéutica de la memoria oral. Además de este conocimiento por testimonios orales, la «historia oral» se ha ido constituyendo, por influencia de la antropología y un nuevo enfoque (democrático) de hacer historia del tiempo presente, en una metodología propia de investigación o, mejor, en una nueva manera de hacer (construir historia «desde abajo», dando la voz a los «sin voz») y recoger la memoria de los pueblos/gentes sin historia. Paul Thompson (1988: 297), uno de los iniciadores de esta corriente desde una perspectiva marxista, finaliza su libro afirmando que «la historia oral le devuelve a la gente la Historia en sus propias palabras. Y al tiempo que les hace entrega de un pasado, les suministra también un punto de apoyo de cara a un futuro construido por ellos mismos».

La historia oral de la educación

La historia oral ha pasado, dependiendo de cada país, de ser una fuente complementaria a los materiales escritos, a un medio legítimo de investigación. Por eso, hoy se prefiere hablar del uso de las *fuentes orales en la investigación histórica*, en lugar de «historia oral», que es un término

bastante ambiguo. Cercana a la etnografía, practica la entrevista en medios educativos, como fuente de datos de la historia social de la educación, desde la perspectiva de las experiencias vividas en el tiempo como profesores o alumnos. A su vez, se define por el objeto y problemática tratada: temas de la vida cotidiana para reconstruir la *cultura de la escuela* vivida, y dar la palabra a personas marginadas o excluidas por razón del género, clase o raza, que no tienen historia escrita o documental.

Si en un primer momento tuvo un carácter militante como historia alternativa, hoy –con su reconocimiento e institucionalización académica en las ciencias sociales– se ha convertido en una metodología válida, que no precisa ser complementada por las fuentes y documentos escritos. Como tal, está siendo empleada en todos aquellos campos donde se puede explorar, como base de conocimiento, la memoria colectiva de los espacios y tiempos vividos cotidianamente por los individuos. Acontecimientos contemporáneos recientes (la escuela «franquista», los recuerdos de la escuela rural, etc.) son campos especialmente apropiados para el empleo de la historia oral.

La historia oral, no se cifra solo en fuentes orales grabadas, «selecciona nuevos sujetos sociales con atención a los fenómenos y eventos que permitan, a través de la oralidad, aportar interpretaciones cualitativas de procesos y fenómenos histórico-sociales» (Aceves, 1994). Realizar historia oral, por tanto, no es solo ser un eficiente entrevistador, sino ampliar el rango de conocimientos históricos, dando cabida a la subjetividad y vivencia de los actores sociales. Normalmente, al narrar una persona la historia vivida en relación con la institución escolar, está haciendo historia oral. En estos casos, se trata de «elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto» (Satamarina y Marinas, 1994: 258). En la Tabla 16 se recoge un ejemplo de investigación.

Este «otro» modo de hacer historia atañe a los grupos sociales de individuos que comparten ciertas características y cuyas vidas aparecen ignoradas o marginadas en las grandes historias, donde su cotidianeidad se convierte en fuente de conocimiento social. Importa cómo la gente elige, recrea e interpreta el pasado desde la actualidad, al tiempo que busca una identidad. De esta manera, se considera el ámbito subjetivo de la experiencia humana, la versión y visión que manifiestan los sujetos como actores sociales, como clave en el conocimiento de lo que fue la realidad educativa. Esta perspectiva, permite ver cómo los sucesos tienen significados distintos de los que la inter-

Tabla 16. Reconstruir la escuela rural

Los topos, de Jesús Torbado y Manuel Leguineche (1977), es un excelente trabajo de investigación biográfico-narrativa sobre la vida de postguerra, en el que se profundiza en la dimensión personal de unos personajes, obligados a vivir en circunstancias extremas, que cuentan tales episodios de sus vidas. Los relatos no presentan una continuidad argumental unos en otros, pero sí temática, lo que posibilita obtener una saturación de impresiones que permiten al lector reconstruir la situación personal y social por la que pasaron estas familias «silenciadas/desaparecidas» en un complejo momento histórico.

En el campo educativo, se puede utilizar tal procedimiento para acercarnos a aquella *escuela unitaria tradicional* de hace unos años, de la que quedan pocos testimonios escritos. Preguntando a aquellos maestros jubilados, a los alumnos –hoy maduros– que pasaron por estas aulas, se puede obtener una descripción de aquella realidad, pero también una nueva perspectiva atemperada con el paso del tiempo, la perspectiva que da la distancia afectiva y temporal (la madurez), hasta reconstruir y buscar unas líneas básicas de aquella entrañable y recóndita escuela rural.

pretación oficial o común pretende darles, reproducir la vivencia social concreta desde los sujetos que la hicieron posible. Por ello, tiene un especial interés para los grupos sociales interesados en construir sus propias versiones del acontecer histórico.

En nuestro caso, la historia oral –en paralelo a la historia en general– se está empleando dentro de la *historia de la educación*, especialmente en aquellos ámbitos en que no contamos con fuentes escritas. Por ejemplo, se puede hacer la historia de vida de una institución escolar, a través de la vivencia de la escuela que tuvieron personas que la vivieron, ahora mayores. Como expresa bien Agustín Escolano (2000: 230-31), subrayando la relevancia de los espacios y tiempos escolares en los recuerdos de la vivencia de la escuela:

> Cuando el maestro recuerda la escuela, su memoria registra en primer término el lugar y los espacios en que se materializó. Y cuando el historiador recupera una imagen real de la tradición escolar, también busca una identificación de los lugares en que aquélla se construyó. En torno a aquel acotado territorio-institución se articulan después otras dimensiones de la educación formal: los cronosistemas en que se encauzó la duración y los ritmos de la escolaridad, los *roles* que jugaron los actores que cohabitaron en aquel espacio, el programa y los métodos de difusión de la cultura allí impartida, el utillaje empleado en la implementación de las actividades didácticas, los rituales y las disciplinas que regularon la marcha de la clase y las reglas y modos de examen. Todo ello fue puesto en escena en un lugar determinado que sirvió de escenario a la representación, y es reconstruido en torno a las imágenes que la historia y la memoria –tiempo reconstruido, tiempo vivido y recordado– pueden recuperar de estos contenedores materiales a los que llamamos escuelas.

Se puede hacer historia de la educación, no solo ilustrativa, a partir de autobiografías en sentido estricto, memorias, testimonios o recuerdos, autorretratos, diarios de educadores y alumnos, memorias y diarios administrativos e institucionales, con que contamos de otros momentos históricos (Viñao, 2000). La historiografía actual está mostrando una orientación creciente al material biográfico y narrativo.

Maestros o literatos han dejado testimonios escritos en los que se dibuja y refleja narrativamente la realidad escolar. Por ejemplo, Luis Mateo Díez, en *Días del desván*, hace un retrato autobiográfico de la escuela rural de la posguerra y de sus maestros; o José María Esteve en su relato *El árbol del bien y del mal* sobre la escuela franquista. Por su parte, Albert Camus (Jacques en la obra) ha recogido en su autobiografía inacabada (*El primer hombre*) los recuerdos de la escuela republicana en el barrio de Argel, donde su maestro Bernard le hizo entrar en la cultura, hasta alcanzar el Nobel, que justamente le dedicó. Como ejemplo, recogemos el momento en que narra su elección por su maestro para que estudie Bachillerato, contra la voluntad de su abuela y madre. Momento que le abre las puertas posteriores de la cultura:

Recuerdos de la escuela

«El año escolar llegaba a su fin y el señor Bernard había retenido a Jacques, a Pierre, a Fleury, una especie de fenómeno que destacaba por igual en todas las materias, «tiene una cabeza de superdotado», decía el maestro, y Santiago, un muchacho guapo, menos inteligente pero que triunfaba a fuerza de aplicación:

–Bueno –dijo el señor Bernard cuando se vació el aula–. Vosotros sois mis mejores alumnos. He decidido presentaros a la beca de los liceos y colegios. Si vuestros resultados son buenos, obtendréis una beca para hacer todos vuestros estudios en el liceo hasta el bachillerato. La escuela primaria es la mejor de todas. Pero no lleva a ninguna parte. El liceo abre todas las puertas. Y prefiero que sean los chicos pobres como vosotros los que entren por esas puertas. Pero para eso necesito la autorización de vuestros padres. ¡Hale, a volar!

Y salieron pitando, desconcertados y, sin comentarlo siquiera se separaron. Jacques encontró a su abuela sola en casa limpiando lentejas sobre el hule de la mesa, en el comedor. Vacilaba, y decidió esperar el regreso de su madre. Ésta llegó, visiblemente cansada, se puso un mandil de cocina y empezó a ayudar a la abuela. Jacques ofreció su colaboración, y le dieron el plato de gruesa porcelana blanca en el cual era más fácil separar las piedras de las lentejas buenas. Con la nariz metida en el plato, anunció la buena nueva.

–¿Qué historia es ésa? –dijo la abuela–. ¿A qué edad se pasa al bachillerato?

–Pasados seis años –dijo Jacques.

–¡Ah! –dijo–, eso es porque eres inteligente.

–Inteligente o no, hay que colocarlo como aprendiz el año próximo. Sabes de sobra que no tenemos dinero. Traerá su salario semanal.

Al día siguiente los otros tres anunciaron que sus familias habían aceptado.

–¿Y tú? –preguntó el maestro

–No sé –dijo, y sentirse de golpe todavía más pobre que sus amigos le encogió el corazón.

–¿Qué pasa?

–Mi abuela dice que somos demasiado pobres y que tengo que trabajar el año próximo

–¿Y tu madre?

–Mi abuela es la que manda.

–Bueno. Pero tal vez sea posible explicárselo. Coge tu cartera, voy contigo».

La autobiografía novelada de Camus puede servir para estudiar lo que fue la escuela republicana y laica. En otro registro, Agustín Escolano (1997) lleva a cabo un amplio proyecto sobre la recuperación de la «memoria de la escuela», como etnohistoria o intrahistoria de la escuela y los modos de hacer de los docentes, mediante fuentes orales y etnográficas. Como historia material de la enseñanza, el ecomuseo escolar puede «albergar la memoria de la microhistoria de la escuela como un taller en el que los profesores, los alumnos y otros miembros de la comunidad escolar reconstruyen el pasado educativo de su territorio próximo, esto es, su ecohistoria pedagógica», en archivo oral, instrumentos, fotos, material escolar, etc. La preeminencia de la oralidad, en efecto, no excluye sino requiere ser complementada («triangulada») con otras fuentes: fotografías, documentos en archivo, referencias periodísticas en hemerotecas, etc. Además, puede contribuir, en

una línea de investigación participativa, a reconstruir el pasado educativo de la comunidad y al desarrollo de la propia identidad profesional docente.

En el campo de la *didáctica y organización escolar* cabe, sobre todo, usar la historia oral en las historias profesionales de la enseñanza, o reconstruir la historia y memoria organizativa de un centro, como base de partida (diagnóstico de la situación) para la mejora. Vamos a ejemplificarlo en ambos casos. En relación con el segundo, en la medida en que las organizaciones son –en lugar de realidades objetivas– algo construido socialmente, cabe reconstruir narrativamente el propio proceso de desarrollo de un centro escolar por medio de los relatos e historias que cuentan sus miembros. En la investigación doctoral de Domingo Segovia (1996) hemos explorado, junto a otros medios de recogida de información, la aplicación de la historia oral, en relatos cruzados («polifónicos») para, al tiempo que se hace una reconstrucción biográfico-institucional del propio desarrollo organizativo del centro, hacer reflexivamente conscientes a los miembros de su historia. Para ello, se cruzan los diferentes relatos de los miembros y complementan hasta el punto que alcancen una «saturación» o hayan quedado aclarados los «puntos oscuros». Esta reconstrucción de la historia y cultura de una institución desde la historia oral, sus miembros y la memoria organizacional envolvente –por medio de un *sistema polifónico o de relatos biográficos paralelos*– nos permite una visión holística, mediante un proceso de superposición de narraciones, saturación de datos y de contraste de cada una de ellas en relación con todas las demás dentro de un mismo medio social.

Por su parte, la historia oral de vida, como objeto de investigación al tiempo que metodología, se puede emplear sobre diversos temas y objetivos. Como ejemplo interesante vamos a reseñar la investigación de Miriam Ben-Peretz (1995) sobre la sabiduría de la enseñanza en profesores/as jubilados. Utiliza el método biográfico para recoger la experiencia de vida profesional (historias de vida) de 43 profesores/as jubilados de Israel (aunque el análisis en profundidad se centra en 15), recordando y contando los sucesos más relevantes en su larga experiencia docente. Ben-Peretz parte de que «la sabiduría de la enseñanza se puede encontrar en las historias de los profesores, que proporcionan intuiciones de sus experiencias y el conocimiento y emociones que caracterizan sus acciones profesionales cotidianas». Las dos cuestiones que le interesan especialmente son: ¿cómo la experiencia se transforma dentro de la sabiduría profesional?, y ¿cuál es el papel de la memoria en el proceso? En el recuento que estas profesoras/es hacen

de su vida profesional transforman sus experiencias concretas en sabiduría práctica, emergiendo un conjunto de cuestiones de aprendizaje de la experiencia, que incluyen «modos narrativos de conocimiento compartido, la conexión entre acontecimientos vividos y reglas de la práctica, el proceso de maduración del conocimiento profesional, reconstrucción como proceso de aprendizaje de la experiencia, aprender de la experiencia como una actividad construida socialmente, y la noción de memoria colectiva» (pág.141). En este caso podríamos decir con Walter Benjamin que «el consejo entretejido en la tela de la vida vivida, es sabiduría». Los hilos de la narración, de la experiencia y de las vidas se anudan para tejer la red de la sabiduría de la vida.

Narrativas biográficas y ciclos/fases en la vida profesional

Un campo específico de la investigación biográfico-narrativa ha sido los «ciclos de vida» o fases en la carrera profesional que, además de otros instrumentos prediseñados, suele emplear la reconstrucción narrada de biografías personales, normalmente por medio de entrevistas biográficas. En efecto, si suele ser más cómodo (y rápido) determinar los ciclos de vida de una población por medio de cuestionarios, los relatos de vida profesional (complementarios o con carácter propio) son imprescindibles, aparte de aportar una mayor riqueza. Las fases y *ciclos de vida de los profesores y profesoras* (puesto que parece hay razones, destacadas por el feminismo, para apoyar un ciclo de vida profesional propio en razón del género), construido desde las voces de los docentes, ha constituido, como hemos revisado (Fernández Cruz, 1995; Bolívar *et al.*, 1999), un área de investigación propia.

Un conjunto de conceptos y términos (edades de la vida, curso vital, ciclos de vida, estadios, estaciones, recorridos, carrera, trayectorias, itinerarios, etc.) apuntan a que la vida humana puede ser analizada y comprendida diacrónicamente en función de un conjunto de etapas. Y es que, como le gustaba repetir a Ortega y Gasset, «la vida es tiempo. Por eso el hombre tiene edad. La edad es, dentro de la trayectoria vital humana, un cierto modo de vivir». En sí misma la edad es una «variable vacía», pero normalmente está asociada a determinadas fases cronológicas de la vida, que la estructuran vivencialmente en ciclos. Por eso, la mayoría de modelos establecen fases (según la edad o tiempo de ejercicio profesional), como etapas que también suelen estar definidas socialmente; y que no impiden modelar de una forma personal los

acontecimientos que suceden en la vida. La cuestión es cómo lograr una equilibrada explicación de tres dimensiones: individual, colectiva/grupal y generacional (Fernández Cruz, 1995), pues «cada estadio no representa más que la disposición interior a integrar los acontecimientos de la vida y de la enseñanza de una manera determinada».

Los ciclos de vida (*life cycle* en inglés), individuales o generacionales, se mueven entre considerar la edad en el ejercicio profesional como factor explicativo de los cambios ocurridos, y la necesidad de conjugarla con otros factores sociales y contextuales. Desde una perspectiva ontogenética, muy influyente, sin desdeñar las influencias socioambientales, la edad conserva la primacía. Por su parte, desde un enfoque sociogenético, el desarrollo es dependiente del contexto interaccional y social. La cuestión es cómo lograr una equilibrada explicación de la subjetiva configuración de las estructuras objetivas o, como dice Fernández Cruz (1995: 154), «un modelo comprensivo capaz de integrar los enfoques personal y cultural» del desarrollo profesional. La investigación, en este campo, se ha dirigido a la búsqueda de patrones comunes en la carrera docente, analizando: (a) qué niveles y tipos de compromiso tienen los profesores en el curso de su carrera, y (b) niveles de satisfacción en cada fase.

El *ciclo de vida* integra la dimensión de edad cronológica, de la habitual estructuración por edades que se da en las sociedades, y de la trayectoria o curso de la vida que suelen seguir los individuos. No obstante, las fases o ciclos en la vida y profesión no puede tomarse como serie sucesiva de hechos puntuales, sino como un *proceso*. Como comentan Huberman *et al.* (2000: 56):

> Para algunas personas, este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en resumen, discontinuidades. El hecho de que pueden mostrarse de forma convincente las secuencias típicas no debería esconder el hecho de que hay personas que nunca dejan de explorar, o que nunca se estabilizan. (...) Si es útil organizar conceptualmente las etapas de la carrera en fases, al mismo tiempo, hay limitaciones.

Ya hemos hecho referencia a cómo determinados análisis recientes (Gergen, 1992; Giddens, 1995) están empezando a cuestionar cómo los modelos más potentes del desarrollo adulto (Super o Levinson) implican una estabilidad en la vida profesional que, actualmente, ante

los entornos y contextos de trabajo cambiantes, precisan ser reformulados. Giddens señala que, al perder los referentes sociales o generacionales (tiempos vividos, lugares, etc.), por haberse vuelto más fluidos e inciertos, el tiempo de la vida toma un carácter solo internamente referencial, por lo que cada uno tendría una trayectoria distintiva y propia. Por su parte, Manuel Castells, en su análisis sobre *La sociedad red*, afirma: «propongo la hipótesis de que la sociedad red se caracteriza por la ruptura de la ritmicidad, tanto biológica como social, asociada con la noción de ciclo vital». Sin embargo, en la medida en que la carrera docente suele ser relativamente estable, pueden –al menos en esta dimensión– seguir teniendo vigencia.

De este modo, en las últimas décadas, un conjunto de investigaciones y literatura –aplicando al desarrollo profesional del profesorado teorías del desarrollo de los adultos– han empleado los «ciclos de vida» profesional como un modo para entender la carrera, el desarrollo profesional o –incluso– el grado de compromiso e implicación con el cambio e innovación. En este sentido se considera la carrera profesional como un todo, desde las experiencias escolares de la niñez, pasando por la inducción/entrada en el oficio de la enseñanza, hasta su retirada o jubilación. Actualmente podemos decir que el modelo de «ciclos de vida», entendido en sentido amplio como dispositivo heurístico, puede proporcionar una adecuada comprensión –o, al menos, complementaria a otras– del desarrollo profesional y personal del profesorado.

Hay varias propuestas para analizar, desde una perspectiva biográfica, los *ciclos de vida de desarrollo adulto* (Levinson, Erikson y Locvinger) y, en paralelo, de los docentes (Bolívar *et al.*, 1999). Los dos grandes modelos, potencialmente más explicativos, del desarrollo adulto han sido, respectivamente, el de Daniel Super y el de Daniel Levinson. Si el modelo de Super se apoya en la idea de implementar el autoconcepto a lo largo de la *carrera*, con diferentes actitudes y comportamientos en cada fase, como base para la orientación vocacional y laboral; el modelo de Levinson –en contraste– mantiene un equilibrado desarrollo de la vida basado en la edad cronológica, que lo hace particularmente coherente y bello. En este caso, las estructuras de la vida se componen de períodos de estabilidad en que los individuos persiguen objetivos, valores y actividades apropiadas; y períodos de transición en que los objetivos y actividades del período anterior son reconstruidas. El principal déficit del modelo levinsoniano es ligar primariamente período con edad cronológica, cuando el contexto donde se desarrolla la vida puede ser determinante.

Por su parte, en cuanto a los ciclos de vida en la *carrera de los profesores*, las dos principales líneas de investigación han sido los estudios del equipo de Patricia Sikes (Sikes y otros, 1985) centrados en la edad siguiendo a Levinson, por una parte; y el equipo de Michael Huberman (1989), siguiendo a Super centrado en la experiencia. Debido a que no es objeto de este apartado exponer extensamente dichas teorías, sino ilustrar y ejemplificar su tratamiento biográfico-narrativo, nos vamos a concentrar en la teoría del *desarrollo en la carrera* profesional de Daniel Super (1962) y, en paralelo, aplicada a los docentes el análisis de Huberman (1990).

Preocupaciones en el ciclo de vida profesional

Para Daniel Super (1962) la vida profesional de un individuo forma globalmente un ciclo de vida, que pasaría por una sucesión de estadios o fases diferentes. Éstas son los modos de inserción profesional, que hacen que tengan una actitud general frente al trabajo, según cómo lo viven, lo articulan con otros dominios de la vida, o la relación que establecen entre entorno social y ejercicio de la profesión. A su vez, la interacción entre individuo y entorno se traduce psicológicamente en unas «preocupaciones de la carrera, con sus propias tareas vocacionales en cada etapa, que definen cada estadio».

Super *et al.* (1988) distinguen cuatro grandes estadios de preocupaciones, subdivididos cada uno en tres etapas, lo que da un total de doce. Como cualquier teoría general del desarrollo se advierte que el número de períodos (estadios y etapas) pueden variar en cada individuo. Por su parte, asignar una franja de edad a cada estadio/etapa no tiene más valor que indicativo para un desarrollo «estándar», que también puede cambiar según los individuos. Se trata de caracterizar las preocupaciones de la carrera profesional, según la evaluación de la persona en el conjunto de su vida profesional.

[1] *Estadio de exploración* (entre los 15-25 años): búsqueda de informaciones, inicio de compromiso, lugares de trabajo de preferencia, constitución de un proyecto. En unos casos es la cristalización progresiva de una vocación, en otros es –simplemente– la búsqueda de un puesto de trabajo. La opción final se juega conjugando las preferencias iniciales con lo que encuentra mejor, dentro de las posibilidades reales de trabajo. Se descompone en tres etapas:

(a) *Cristalización*: formulación y clarificación de ideas en relación con un campo profesional dado y un nivel profesional. Búsqueda de informaciones, consejos, orientaciones.

(b) *Especificación*: primera forma de compromiso en una dirección dada, es una etapa de transición hacia su concreción en la siguiente. Se compara y evalúa, de manera realista, la mejor opción.

(c) *Actualización*: la orientación tomada se transforma en una realidad, por lo que en esta etapa finaliza el estadio de exploración. En ella tienen lugar tareas específicas de planificación y ejecución de lo previsto. Se resuelve la conjugación entre las aspiraciones iniciales y las situaciones concretas del mercado de trabajo.

[2] *Estadio de establecimiento en la profesión* (entre 25-45 años): búsqueda de plena realización en su vida profesional, de *status* adecuándolo a su personalidad, estabilización de su situación profesional, permitiéndole progresar. La afirmación de sí, la expresión de su vocación y el reconocimiento por los otros, están en el centro de las preocupaciones de este período. No obstante, se toma conciencia de la ambigüedad entre finalidades personales y las presiones sociales. La inserción en las situaciones profesionales y personales (familia, hijos) o externas a la profesión es clave también en este período. Se subdivide en tres etapas:

(a) *Estabilización*: búsqueda y verificación de lo que es más apropiado en su ejercicio profesional, que se realiza entre los 25 y 35 años. Por eso mismo, pueden –en algún caso– surgir graves conflictos en personas que no encuentran su lugar propio en ese trabajo. Es preciso crear situaciones que favorezcan el pleno desarrollo de la vocación profesional.

(b) *Consolidación*: las preocupaciones están centradas en la explotación de sus posibilidades y en el desarrollo personal por el ejercicio profesional, llegando a adquirir la plena maestría de su actividad profesional, así como la consolidación de sus relaciones profesionales. Es el momento de adquirir una posición profesional segura y confortable.

(c) *Progresión*: el avance en la profesión está directamente unido, sin separación temporal a veces, con la etapa anterior. La diferencia estaría en la aparición de un esfuerzo de elaboración e intento de implicarse en nuevas líneas directrices. El perfeccionamiento profesional es una preocupación importante en esta etapa, ligado a la progresión en su actividad profesional y no solo a la simple actualización de conocimientos.

[3] *Estadio de mantenimiento* (45-60 años): preocupaciones de confirmación y preservación de su *status* profesional (no solo en términos de nivel sino también de reconocimiento), de adaptación a las evoluciones del trabajo, de mantener su competencia, de innovación en su trabajo. En este estadio, más aún que los anteriores, hay una gran variabilidad interindividual. Puede darse una percepción de que el entorno está cambiando, e intentar mantenerse en sus modos anteriores de actuar; o –por el contrario– tomar una actitud proactiva intentando diversificarse en otras tareas. Se descompone en tres etapas:

(a) *Mantenimiento*: adaptación a los cambios que aparecen en el ejercicio profesional, cuando ya se ha adquirido una maestría profesional. Es el momento en que se busca un hilo conductor en la historia profesional. La preservación del *status* adquirido, ante las nuevas demandas, puede llevar a la etapa siguiente.

(b) *Puesta al día*: actualización de conocimientos profesionales para extender sus marcos de referencia profesional, no tanto para el crecimiento o especialización de competencias (como en la etapa de «progresión» del período anterior) sino para preservar el propio *status* profesional. Exige un ajuste entre las exigencias personales y las demandas sociales.

(c) *Innovación*: búsqueda de posibilidades nuevas en el seno de su actividad profesional, en el intento de darle una salida al conjunto de su carrera profesional y de hacer frente a los cambios. La búsqueda de un sentido global a su vida profesional es la principal preocupación en esta etapa.

[4] *Estadio de cuestionamiento* (a partir de los 60 años): Preocupaciones de disminución relativa de su implicación en la vida profesional, a la vista de otros dominios de la vida, y principalmente en la perspectiva de jubilación o retirada. Se descompone en tres etapas:

(a) *Ralentización*: progresiva desimplicación en su trabajo, ya sea por limitaciones personales o por preocupaciones de orden

extraprofesional. En cualquier caso la edad empieza a ser un limitación general.

(b) *Preparación de la jubilación*: etapa de transición hacia la retirada, lo que marcará un destanciamiento de la actividad profesional. Se anticipa el período futuro de vida.

(c) *Jubilación*: retirada de la profesión de un modo satisfactorio o, por el contrario, vivido como una crisis.

Además de este ciclo de vida profesional, toda entrada en una situación nueva pasa, de modo similar pero reducido (a modo de miniciclo), por una etapa de transición, actualización, exploración, establecimiento en el rol, de un mantenimiento en ella y una eventual fase de descompromiso, si –por las circunstancias– se divisa un cambio de empleo.

Super (1962) estimaba que tener presentes las preocupaciones propias de cada momento de la carrera profesional es un modo para conocer a qué problemas tiene que hacer frente la persona (ya sea en relación con su desarrollo profesional, personal o sobrevenidos en el entorno laboral o social); y –por tanto– a la planificación de acciones para resolver los problemas, para facilitar la «adaptación en la carrera». Aportar las acciones y contextos oportunos que posibiliten la madurez profesional y hacer frente del mejor modo a los nuevos problemas, no solo es un asunto de satisfacción personal sino condición para un saludable ejercicio profesional.

Fases en la carrera profesional de los docentes

Dentro de los estudios sobre el ciclo profesional de la carrera del profesorado, destaca por su valor propio Huberman (1990, 2000), centrado –fundamentalmente– en los años de experiencia docente, más que en la edad. Huberman (1998: 190) adoptó la propuesta de Super sobre el desarrollo de la *carrera*, que –frente a los ciclos de vida– tiene las siguientes virtualidades: «en primer lugar, nos permite comparar gente entre profesiones diferentes. En segundo lugar, es más limitado, se concentra más en el estudio de la vida individual. En tercer lugar, combina una perspectiva psicológica con otra sociológica dentro de una trama analítica; podemos seguir la senda de un individuo dentro de una estructura social más grande –por lo general, una organización– y comprender cómo es que las características de los

individuos afectan su entorno y cómo a su vez esos individuos son afectados por el entorno».

Su investigación se basa en 160 profesores/as de Secundaria suizos, con una experiencia docente entre 5 y 39 años, en cuatro grupos de referencia según años de docencia. En su modelo de carrera/vida profesional de los docentes, con propósito heurístico (tendencias centrales) más que normativo (todos los profesores debieran pasar por ella), distingue una secuencia-tipo que oscila entre tres grandes fases: (a) Una *fase de inicio* o entrada en la enseñanza, que puede tener unos comienzos fáciles o difíciles; (b) Una segunda fase, donde se puede adquirir una *estabilización* o abocar a una puesta en cuestión, y (c) Una última etapa de *resolución* que puede ser negativa o positiva, dar lugar a una renovación o a un conservadurismo. Habría, entonces, una secuencia, más o menos «normativa» en el ciclo de vida profesional de los docentes, con sus propias transiciones o crisis, de cuya resolución dependerá el curso posterior. Entendido como un proceso, más que sucesivas fases lineales, no impide que se pueda hablar de «tendencias centrales», tanto en los *leitmotiv* básicos, como en las diferentes «tipos ideales», que Huberman esquematiza en la Figura 20.

Como muestra la Figura, comúnmente se entra en la carrera a través de la fase de «estabilización», donde se ramifica, según diversas posibilidades y direcciones, que convergen en una fase final que, de acuerdo con la trayectoria previa, puede ser vivida como serena (línea izquierda) o amarga (derecha de la figura). Siguiendo las trayectorias de estas fases, Huberman reagrupa a los docentes en cuatro modelos-tipo:

- *Carrera armoniosa*: principios fáciles, estabilización, diversificación y distanciamiento sereno.
- *Armonía recuperada*: comienzos difíciles, resolución, estabilización, diversificación y serenidad.
- *Replanteamiento*: principios fáciles, estabilización, replanteamiento ante el sentimiento de rutina o de hastío. También los comienzos fáciles pueden llevar a un replanteamiento.
- *Carrera difícil*: principios difíciles, resolución parcial, estabilización, conservadurismo, momento amargo.

Unos «buenos comienzos», unidos a una eficacia y dominio pedagógico en la tarea docente, parece anticipar un desenlace o última fase «satisfactoria»; mientras que una etapa primera «frustrante», mediada por un serio «replanteamiento» o desilusión, anticipa –aun-

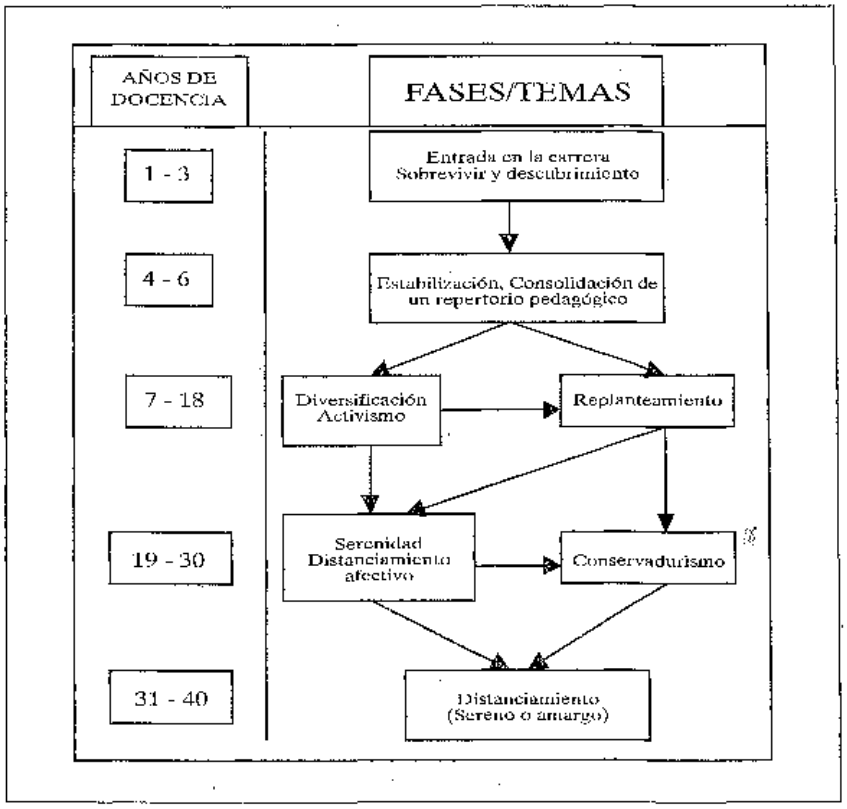

Figura 20: Fases de la carrera docente.

que sin determinarlo– un cierto «desencanto» al final de la carrera. Por su parte, el conocimiento de los ciclos de vida docente, desde una perspectiva biográfica-narrativa, puede contribuir a comprender cómo los profesores y profesoras asimilan/acomodan las nuevas ideas y contenidos, e implementan las innovaciones o estrategias de enseñanza. De acuerdo con la Figura 20, los grandes fases de la carrera docente serían:

[1] *Inicios/entrada en la carrera: Supervivencia y descubrimiento* (0-3 años). Acabados los estudios, se inicia una *exploración* de las posibilidades de trabajo, hasta abocar a la *entrada en la enseñanza*. Normalmente transcurre durante los tres primeros años de enseñanza, una vez

que se ha hecho una elección (casual o querida) de la profesión. En este momento clave, entre la supervivencia en el nuevo medio y su descubrimiento, se forja la *primera identidad profesional*. Se caracteriza por:

(a) La necesidad de *sobrevivir* en el nuevo medio: el tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de la clase, el «choque con la realidad» de los profesores noveles, las dificultades que supone gestionar la clase (disciplina), la preocupación por sí mismo («¿estaré a la altura de las circunstancias?»), el contraste entre sus ideales educativos y la vida en el aula, etc. La confrontación inicial con la complejidad misma del trabajo docente provoca, entonces, la necesidad de resolver un conjunto de dilemas: ensayo y error, sentido de eficacia, discrepancias entre lo que se pretende y lo que realmente se puede hacer o lograr, gestión de la disciplina y del tiempo de clase, etc.

(b) En cambio, el *descubrimiento* traduce un conjunto de dimensiones distintas relativas al entusiasmo de los que comienzan: el encanto de la novedad, el orgullo de tener una clase que depende de él, poder dar su propio programa, el descubrimiento de los alumnos, la satisfacción de sentirse un colega entre iguales de un colectivo profesional constituido, etc.

[2] *Estabilización* (4-6 años). Esta fase está marcada por una estabilidad pedagógica o *autonomía profesional*: haber consolidado un repertorio de habilidades prácticas que le proporcionan un dominio de la docencia y sentirse cómodo en clase. En lugar de preocuparse por la supervivencia en el nuevo medio, como en la fase anterior, se trata ahora de mejorar sus modos de enseñar y el trabajo con los alumnos, adquirir una independencia o maestría, que le permiten afrontar de modo relajado los conflictos o presiones.

A su vez, la estabilización se refiere al *compromiso con la profesión*, como decisión de elegir esta identidad profesional frente a otros posibles modos de trabajar/vivir. Después de un período de vagabundeo por diversos centros (privada, sustituciones, interinidad, traslados continuos de centro), adquirir el funcionariado, y una plaza definitiva en un centro, puede acrecentar el sentimiento de estabilidad (incrementado al poder fijar definitivamente su residencia familiar). Algunas

veces, son estas circunstancias administrativas las que permiten una mayor implicación, como dice una profesora sobre el destino definitivo: «...en los que son un destino definitivo estás más a gusto, sabes que ahí vas a seguir, la idea de pertenencia genera implicación; pero cuando no sabes dónde vas a estar el año que viene, tampoco me puedo poner a levantar grandes castillos...».

No obstante, esta estabilización no es una fase fija. Hay profesores que a los cuarenta años aún no han decidido qué quieren hacer con sus carreras. A diferencia de los maestros de primaria, algunos de secundaria pueden todavía pensar en hacer la tesis doctoral, una carrera universitaria, o sencillamente dedicarse cuando puedan a otra profesión.

[3] *Experimentación/Diversificación* (7-18 años de experiencia). Normalmente las trayectorias individuales, más allá de adquirir la estabilización, empiezan a *divergir* mucho –según muestran los estudios al respecto– en su curso posterior. Para un grupo, adquirido el dominio de la clase, empiezan a diversificar y hacer experiencias innovadoras en los materiales, formas de evaluación, agrupamiento de los estudiantes o las secuencias instructivas empleadas. Para otros –más sensibles a los límites institucionales del trabajo– critican los problemas que impiden un trabajo mejor en las aulas, algunos buscan una salida a la carrera profesional en las responsabilidades institucionales de cargos directivos o de coordinación, o sencillamente para escapar de la rutina de la clase. En ambos casos, una vez que el profesor se ha estabilizado, es lógico que busque otras vías de realización profesional como modo de enfrentarse al habitual hastío del trabajo docente, o –al menos– mantener el entusiasmo menguante en la profesión. Normalmente esta necesidad de diversificación, con más altas expectativas de promoción, afecta más a los hombres que a las mujeres. Puede, así, intentar *mantenerse* en sus modos de actuar (preservar el *status* profesional adquirido ante las nuevas demandas), mientras van cayendo los trienios y sexenios; o –por el contrario– tomar una *actitud proactiva* intentando diversificarse en otras tareas: puesta al día, innovación, o buscar otros puestos.

Para muchos profesores y profesoras significa –de este modo– un estadio de *mantenimiento* en la profesión, tanto la preservación del *status* profesional adquirido como su competencia con una sucesiva puesta al día, que le posibilita conservar el entusiasmo en la profesión. Para aquellos que buscan nuevas posibilidades no basta el mantenimiento, emergiendo síntomas de hastío, que tratan de combatir con nuevos desarrollos en su carrera profesional (directivos, asesores, responsabilidades administrativas, otros niveles de enseñanza, etc.). Así un profesor, en este ciclo de vida, recuerda: «El poder acceder, pasar de ser profesor de mi asignatura a ejercer otros puestos, fue realmente importante, pues dichas nuevas tareas desarrollaron en mí actitudes y posibilidades que no había ni siquiera soñado».

[4] *Replanteamiento (puesta en cuestión).* Un conjunto de estudios señalan como fase distintiva, correspondiente a los 15-25 años de experiencia profesional, y a los 35-45 años de edad, que los informantes describen como problemática, por aflorar dudas personales en un *balance crítico* de la vida docente. Los síntomas pueden ir desde un ligero sentimiento de rutina a una crisis existencial de autocuestionamiento, que vienen a replantear la continuidad en la carrera, o a considerar en exceso vulnerable el oficio de la enseñanza. Como indican las flechas de la Figura 20, una secuencia típica que lleva al replanteamiento puede venir directamente desde la estabilización, sin haber pasado por un período de innovación o activismo. Para algunos, en efecto, la monotonía de la vida diaria en clase, año tras año, induce un cuestionamiento de su profesión. Para otros, que han pasado por el activismo, la crisis proviene de una desilusión provocada por el desencanto –mayor o menor– de determinadas reformas e innovaciones en las que había puesto ilusiones.

Esta fase tiene, comenta Huberman, múltiples escenarios y sería cuestionable presentar un perfil conjunto de ella. No todos los docentes pasan por esta fase, puede afectar más a los varones (por sus mayores expectativas profesionales), pero igualmente a las mujeres. Así, decía una profesora de Instituto de Lengua, «hay elementos negativos que se han ido acumulando, desengaños y decepciones, queda alguna ilusión, pero no tanta, se es más crítica con los comportamientos de los alumnos». Expresión de lo que se ha llamado la «crisis de los cuarenta», a mitad de la carrera, es el momento de la vida, en que la rutina del trabajo diario sin grandes implicaciones ni expectativas en la profesión, empieza a hacer mella.

Establecer un cierto balance del sentido de la vida y del trabajo puede generar ansiedad, estrés, o –sencillamente– sentirse «quemado»; o –por el contrario– satisfecho de que el esfuerzo ha valido la pena. En último extremo, son circunstancias sociales, de política educativa, y –especialmente– las condiciones de trabajo y ambiente de

centro, las que van a incrementar o menguar la monotonía del trabajo, disuadiendo o induciendo dicha reevaluación de la vida. La tragedia de la enseñanza es que, después de quince o veinte años dando clase, las opciones alternativas se esfuman, no viendo en el horizonte cambios. Así, un profesor nos comenta: «después de 19 años dando clase me encuentro sin horizonte, aburrido, ante la perspectiva de continuar igual toda la vida. Hasta ahora, pues es verdad, hubo momentos distintos, con su propio interés, pero ya –aunque no me vaya mal– afectivamente no me entusiasma estar todos los días y años igual».

[5] *Serenidad y distancia afectiva.* Más que una fase específica, se puede hablar de un cierto «estado de ánimo» o de mente, propio de los 44-55 años de edad. Se empieza a perder la energía e ímpetu de momentos anteriores, para adquirir una serenidad en el oficio o «integración del ego» (que dice Erikson), una cierta *meseta* en el desarrollo de la carrera. Los docentes suelen tener menos ganas de implicarse en proyectos, se hacen más reflexivos, aparecen como más distendidos, menos preocupados con los problemas de su clase/grupo, con una «distancia afectiva» mayor con los alumnos, distancia que crean los propios alumnos por la propia diferencia de edad e incomprensión mutua.

Como señala la Figura 20, se puede llegar a este estado, tras la fase de diversificación-activismo, o –más habitualmente– tras el replanteamiento o balance. Ahora se sienten más serenos, menos vulnerables en su trabajo por los demás (alumnos, directivos o inspectores). Con un grado mayor de desencanto o menor, en cualquier caso hay una tendencia –según la célebre frase del Cándido de Voltaire– a «cultivar su propio jardín», a centrarse como mucho en cambios cualitativos en su aula, lejos de problemas y compromisos institucionales. Un profesor de Secundaria de Matemáticas nos dice: «me encuentro muy a gusto con mi trabajo. Ya nada me altera como antes, una vez que salgo del Instituto me olvido hasta el día siguiente. Tengo mi grupo de amigos, muchos no profesores, y nos dedicamos a nuestras cosas. La verdad es que me preocupan pocas cosas, excepto tomarme la vida con filosofía. Esto no quiere decir que no me importen las clases, que trato de llevarlas bien; pero ya no es igual que cuando tenía treinta años, que parecía quererme comer el mundo».

[6] *Conservadurismo y quejas.* Según muestran algunos estudios, se puede decir que entre los 50-60 años, ante las nuevas generaciones de alumnos, los nuevos colegas jóvenes del centro, o las medidas de política educativa, el profesorado adopta una posición conservadora o –si no queremos darle este calificativo por sus connotaciones políticas– más prudente, escéptico ante la administración educativa. Se suelen «quejar» de muchas cosas (cómo han cambiado los alumnos, están cada día menos motivados, de la política educativa, de los cambios que se proponen, etc.); en cualquier caso, cínicos o escépticos después de lo que han vivido. Pero también puede darse esta posición entre profesores jóvenes, y otros cincuentones no son quejumbrosos.

Se puede llegar a este estado por diversas rutas: una extensión o continuación del período de replanteamiento, por una vivencia escéptica o cínica ante los cambios intentados, o sencillamente por la edad que torna más prudente. Una profesora de Secundaria con cincuenta y seis años comenta: «yo ya no puedo con el tipo de alumnos que tenemos. Es imposible intentar enseñarles algo serio, y tengo pocas ganas de dedicarme a entretenerlos. Cada día están menos motivados. La culpa de todo la tiene la LOGSE, pues no se puede meter en la misma clase a los que quieren estudiar y a los que no quieren. Suerte que ya me quedan pocos años. Pero es muy duro trabajar en las condiciones en que lo hacemos actualmente».

[7] *Distanciamiento: Ruptura y contracción.* Los estudios sobre el desarrollo humano postulan una reducción paulatina e interiorización hacia el final de la carrera profesional. Comienza un período de ralentización, con progresiva desimplicación en su trabajo, ya sea por limitaciones personales o por preocupaciones de orden extraprofesional. Puede vivirse de un modo desengañado y amargo, o –por el contrario– de un modo sereno y natural. Se empieza a tomarse más tiempo para uno mismo, menos compromisos profesionales, y más actividades fuera del propio trabajo, siendo más reflexivo y selectivo en los compromisos profesionales. En cualquier caso, la edad empieza a ser un limitación general. Es una tendencia, no una fase necesaria por la que haya que pasar, común con lo que sucede al final de la carrera en otras profesiones. La curva de expansión de la vida profesional llega, en su etapa final, a eclipsarse y contraerse. Que se viva de un modo amargo o sereno depende, como hemos dicho, de factores previos e individuales.

A pesar de las virtualidades, establecer fases tiene graves limitaciones. Aparte de suponer una cierta direccionalidad, que de hecho no se pre-

senta en todos los casos (por la interacción particular entre individuo-medio); parece como que una fase predispone o determina a la siguiente, cuando tampoco siempre tiene que ser así. Por eso, como tarea de investigación, es interesante elegir grupos de profesores y profesoras, en contextos similares, viendo cómo ha sido su trayectoria profesional y las fases principales en su carrera. Como induce Huberman *et al.* (2000: 75): «el desafío consiste en construir estos grupos con rigurosidad, controlando las analogías de contexto, representación y antecedentes. Hay serios problemas metodológicos al mezclar, en la misma muestra, personas que pertenecen a distintas edades, cohortes y generaciones».

La organización como historia y narración

> Hay dos perspectivas de ver el papel de los relatos en la experiencia organizativa: la que ve la vida organizativa tal y como es descrita en los relatos; y aquella otra que concibe la vida como la realización de una historia. En la primera, los humanos son fundamentalmente relatores de historias. Comprendemos el mundo construyendo historias a partir de nuestra experiencia. En la segunda perspectiva, la realidad existe a través de las comprensiones narrativas de los actores, que las confirman al ponerlas en escena en los relatos. En definitiva, las historias crean la existencia humana, estructuran las identidades, las creencias y modelan la comunidad.
>
> March (1998: 38)

Tras la crisis de los enfoques de la organización como gestión científica de las empresas (científico-racional), y de las perspectivas humanistas de recursos humanos, se inició un «nuevo movimiento» que recoge la contribución de las ciencias sociales (antropología y sociología) para comprender interpretativamente las organizaciones. En una radicalización del enfoque interpretativo, en su momento Greenfield destacó que las organizaciones son una construcción social, hechas por las personas y mantenidas por ellas. Rechazada la dicotomía entre individuo y organización, los individuos construyen las organizaciones en los modos como las perciben, viven y expresan; por lo que podemos estudiarlas mediante la biografía y la historia.

El enfoque biográfico-narrativo en *organización escolar* ha tenido –dentro de la perspectiva fenomenológica, que incluye la dimensión temporal– dos grandes líneas:

[a] *Comprender las organizaciones desde las historias, narrativas, memoria, que se cuentan de ellas.*

Los individuos construyen socialmente las organizaciones mediante los relatos/historias que cuentan de las experiencias vividas en ellas. Como ha dicho March (1988: 37-38), «los individuos en las organizaciones no pueden comprender sus experiencias más que construyendo unas historias creíbles. (...) Las historias relatadas facilitan la coordinación de acciones, los discursos y contribuyen a construir una comunidad». La cuestión a investigar se dirige a cómo las experiencias vividas interactúan con los procesos y estructuras de la escuela como organización.

Las escuelas, en lugar de realidades objetivas, tienen su propia biografía institucional, historia y procesos de desarrollo, que pueden ser objeto de estudio. Cada centro educativo tiene su propia cultura, con una memoria institucional, subjetivamente vivenciada y, por lo tanto, que se desarrolla a lo largo de un ciclo de vida. En él encuentra sentido y continuidad cada cambio, momento, acción, impacto, resistencia, etc. Este proceso es mucho más que una simple evolución o que un cúmulo de dinámicas de cambio, sin sentido de continuidad. Su reconstrucción biográfico-narrativa puede tener la virtualidad de recoger el saber adquirido, dinamizar y cuestionar lo que se hace, dentro del desarrollo institucional del centro.

[b] *Analizar la historia y ciclo de desarrollo de la organización.*

En un sentido paralelo, acentuando la dimensión temporal, las organizaciones tendrían su ciclo de vida (Domingo, 1996), pasando por diferentes estadios, que pueden hacer comprender cómo el centro se desarrolla, se mantiene o el cambio llega a agotarse. Las organizaciones –como puso de manifiesto el Desarrollo Organizativo– no se limitan a responder sin sentido de continuidad; como se ha investigado, el desarrollo de la organización pasa por unas fases de desarrollo.

La relevancia de las etapas de desarrollo no radica tanto en su duración u originalidad, sino en la interacción que han ido generando entre sí y que han permitido configurar la realidad cultural del centro que nos ocupa, de sus creencias, modos de hacer y funcionar, etc. La rememoración del pasado no se construye solo a partir de la «historia oficial», ni tampoco es una recolección de recuerdos pasados buscando su reproducción exacta, sino una reconstrucción desde el presente, de lo que se recuerda como importante, ya sea porque hayan pro-

ducido algún impacto, perduran por su relación con algunas vivencias actuales, o son necesarios para la comprensión/descripción del presente y acciones a emprender.

Enfoque narrativo de las organizaciones

En un buen estudio sobre el tema, Czarniawska (1998: 13-14) señala que la narrativa puede entrar en los estudios de la organización de cuatro formas: (a) La investigación sobre organizaciones, que está escrita en forma de relatos («relatos sobre el campo»); (b) Investigación sobre organizaciones que recoge relatos de la organización («relatos del campo»); (c) Investigación organizativa que conceptualiza la vida organizativa como un relato y la teoría organizativa como interpretar tales relatos (enfoques interpretativos); y (d) Una reflexión disciplinar que toma la forma de crítica literaria. Aquí vamos a priorizar el tercero.

Comprender el centro escolar como una realidad construida socialmente, conduce a verlo como una institución que tiene su própia historia, que –por eso mismo– ha generado estructuras, roles, patrones de acción, significados, rituales, etc.; es decir, su propia cultura organizativa. Paralelamente, de acuerdo con la concepción de la identidad narrativa desarrollada por Paul Ricoeur (1995: 998), la *identidad* de una institución vendría marcada por el conjunto de relatos (pasados y actuales) que constituyen su historia: «individuo y comunidad se constituyen en su identidad al recibir tales relatos que se convierten, tanto para uno como para la otra, en su historia efectiva».

Así pues, se pueden estudiar las organizaciones desde las historias que los actores cuentan de ellas. Narrar la historia de vida profesional e institucional está implicando una autointerpretación e identidad de la organización, y –en esa medida– permite insertar pertinentemente la acción del centro en su propia trayectoria de trabajo. Rememorar la historia institucional es, también, en otro de sus registros, un modo de crear un sentido comunitario a la acción colectiva del centro escolar. Esta «comunidad de memoria» hace que perviva el sentido de la acción, a pesar del conjunto de miembros que han ido pasando a lo largo del tiempo. Dicha memoria social compartida, normalmente activada en el proceso conversacional, es la reconstrucción del pasado, a partir del espacio existencial y tiempo vivido en común. Los recuerdos, por ello, apelan a la conciencia colectiva del grupo, que van modificando la percepción del pasado en función de las circunstancias presentes. Por

eso, la historia institucional no tiene un carácter fijo, va cambiando de acuerdo con lo que va pasando.

La realidad –entonces– existe a través de las comprensiones narrativas de los actores, que las confirman al ponerlas en escena en relatos. Si la mayor parte del saber organizativo –como sabemos– es tácito (vivido pero no expresado discursivamente, implícito), reconocerlo al narrarlo, facilita su transferibilidad y funcionalidad (Bolívar y Domingo, 2000). El reconocimiento de lo adquirido implica que las personas lleguen a tener conciencia de que tienen unos saberes experienciales, extraídos de su vida profesional en las situaciones de trabajo. Pero, para que lleguen a adquirir el carácter de saber, deben ser reflexivamente verbalizados, en modos que provoquen la transformación de la experiencia, al formalizarla mediante la puesta en perspectiva en el curso espacial y temporal de la vida profesional e institucional. Las organizaciones, de hecho, tienen una *memoria institucional,* que puede ser activada y empleada tanto para asentar proyectos futuros de acción como para aprender como institución.

Se trataría de articular las visiones parciales, los recuerdos colectivos, compartir significados, asumir lo que han sido logros del centro. Si la historia institucional es relevante para la vida de un centro escolar es porque permite, entre otros, generar un sentimiento de pertenecer al propio centro, consolidar los logros, asentar la acción futura sobre el pasado anterior, no caer en los errores cometidos en el pasado, etc. (Bolívar y Domingo, 1998). El tiempo, como tiempo vivido humanamente, permite –por la memoria colectiva e individual– crear retrospectivamente el espacio de experiencias comunes vividas y generar prospectivamente el propio horizonte de expectativas futuras. Podemos incluso aventurar que la «incompetencia narrativa» de los miembros de una organización impide su cambio organizativo, al imposibilitar la institucionalización de la experiencia común.

La construcción del sentido es siempre una operación retrospectiva (después de la acción). Como resalta James March en el texto inicial, las *historias* tienen un papel de primer orden en la construcción del sentido en una organización: permiten poner en escena, narrativamente, la experiencia adquirida y lo que se espera en el futuro. Además, las organizaciones son lugares de producción, circulación y recogida de historias, en forma de relatos, más allá de las historias identificadas como tales (pues los patrones culturales y rutinas organizativas son ellas mismas historias). Hasta el punto de que las «historias de aprendizaje» institucionales pueden ser un instrumento para que

las organizaciones reflexionen colectivamente sobre las experiencias pasadas y de qué modos pueda contribuir para pensar y actuar en el futuro. En suma, cómo las lecciones del pasado puedan ser procesadas y compartidas, haciendo emerger una comprensión común, y ser trasladadas en una acción más efectiva; acercándose a organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000).

Ciclo de desarrollo de las organizaciones

Uniendo ambas dimensiones (narratividad y ciclo de desarrollo), nosotros hemos investigado (Domingo, 1996; Domingo y Bolívar, 1996) el *ciclo de desarrollo de las organizaciones*, en un doble uso paralelo:

(a) Reconstruir la vida del centro como conjunto, a través de las historias profesionales de los profesores (y otros agentes: padres o alumnos) que han constituido el centro, como una cultura en desarrollo que tiene su propio proceso madurativo o ciclo de vida.

(b) A su vez, la reflexión (individual y colectiva) por la narrativización de la experiencia adquirida permite recuperar la *historia institucional* (saber y memoria colectiva del centro), poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal.

La historia institucional sirve, entonces, para *asentar debidamente en nuestro pasado reciente lo que decimos querer hacer*. Posibilita, además, dar una coherencia a la acción presente, al ponerla en relación con el pasado institucional. Sin duda, hay una cara personal (memoria individual) y otra colectiva (memoria institucional o cultural). Como vamos a ver, una forma de reconstruir la historia institucional es compartir los relatos individuales configurando un relato polifónico conjunto. Por eso, podemos reconstruir la vida del centro como conjunto a través de las *historias profesionales de los profesores* (y otros agentes como padres o alumnos) que han constituido el centro, como una cultura en desarrollo que tiene su propio proceso madurativo o ciclo de vida. En nuestra propuesta, la historia colectiva (y el saber acumulado) se reconstruye y actualiza por el cruce de las historias profesionales.

Por una parte, los individuos y grupos perciben, viven y construyen sus propias *identidades* y lo que sea el propio centro, en un proceso de desarrollo cultural e histórico de la organización. La historia del centro se convierte así en algo relevante, por el reflejo que puede tener en la realidad actual de la institución. Se intenta, por esto, conocer el impacto de su evolución, determinando qué elementos se han institucionalizado y por qué; como claves para interpretar la situación actual y de proyectar su propio futuro, y las implicaciones de mejora que de ello se deriven.

Por otra, las organizaciones en general tienen un *desarrollo*, al tener que enfrentarse a períodos de transición y/o crisis a lo largo de su existencia, debido a su interdependencia con un entorno cambiante, por lo que «a pesar de su tendencia a la estabilidad y persistencia» se ven forzadas a evolucionar. En conjunto, se piensa que tienen su propio *ciclo* de desarrollo, no limitándose a responder adaptativamente a estímulos externos/internos, sin sentido de continuidad. Desde hace tiempo, este proceso –investigado desde diversos ángulos– ha centrado gran parte del interés de diversos estudiosos en el ámbito de las organizaciones no escolares, prestando una especial atención hacia las fases de crecimiento.

Transfiriendo, de modo analógico, modelos del desarrollo psicológico o biológico a las organizaciones, desde los años cincuenta, se viene planteando la idea de que las organizaciones presentan un ciclo de vida similar, en algún modo, al de los organismos vivos. Además se ha discriminado un conjunto de fases o etapas con una secuencia más o menos prefigurada, en un crecimiento progresivo y lineal. Cada estadio de desarrollo es visto como un precursor necesario para las fases siguientes, aun cuando se admitan regresiones. Casi todos los autores que aplican modelos biológicos de desarrollo a las organizaciones indican tres grandes momentos: crecimiento, madurez o estabilidad y decaimiento. Su descripción, por tanto, establece un paralelo entre el ciclo de vida humano y el de la organización (nacimiento, crecimiento, plenitud, envejecimiento, muerte).

Sin entrar ahora en la descripción de las teorías de los ciclos de vida de la organización (ver Capítulo 8), el estadio de desarrollo de una organización es también relevante para adecuar las estrategias de mejora. Si la mejora es un concepto procesual, una perspectiva longitudinal contribuye a situar la innovación a lo largo del tiempo, lo que hace que las posibles estrategias deban ser específicas según el momento en que se encuentre el centro. Según el estado de desarrollo de un centro (centros estancados o fracasados, de bajo rendimiento, centros buenos o efectivos) precisará de un tipo de estrategia u otro; por lo que no hay estrategias generales válidas universalmente, dependerá de su capaci-

dad interna de cambio y la fase en que se encuentra su ciclo de desarrollo.

Los relatos e historia de vida profesionales permiten recoger la «memoria organizativa» por medio de las «historias de vida» docentes, que –mezcladas– pueden configurar la «historia biográfico-institucional» del centro escolar. Al reunir una serie de relatos de vida pertenecientes al mismo centro escolar, poniéndolos en relación unos con otros, así como con las estructuras y contexto histórico en las que se inscriben, proporcionan una cierta «saturación», que permite comprender la historia del grupo estudiado. El relato polifónico de diversos actores, conjuntado por el investigador, reconstruye el conocimiento de la institución.

CAPÍTULO 8

DISEÑOS Y FORMAS DE INVESTIGACIÓN

Podemos distinguir tres tipos fundamentales de estrategia para el diseño de la investigación biográfico-narrativa, que –en el fondo– es siempre un *estudio de caso*, único, múltiple o cruzado. Se toma como *caso único* tanto una persona individual como un grupo primario (por ejemplo, centro educativo, familia, compañeros de trabajo), en la medida en que este grupo de referencia cristalice biográfica e históricamente una realidad social y cultural. Además, se pueden emplear diseños longitudinales de seguimiento de una persona o grupo a través del tiempo, en lugar de reconstrucción del pasado.

Con el propósito de inducir a realizar investigaciones, en lugar de recurrir a las que aparecen en la bibliografía, hemos preferido limitarnos a exponer ejemplos de investigaciones realizadas por nosotros. El enfoque de «ciclos de vida» ha tenido diferentes usos en las ciencias sociales: individual, grupal e institucional. Recogemos un ejemplo de investigación de ciclos de vida de los profesores y carrera profesional. Además, al igual que los profesores tienen su propio ciclo de vida, las organizaciones tendrían su *ciclo de desarrollo*, como mostramos en otra investigación.

Las metodologías biográficas de «relatos/historias de vida» dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional e institucional, y posibilitan también, por medio de la reflexión (individual y colectiva) que supone la narrativización de la experiencia adquirida, recuperar el saber y memoria individual o colectiva, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal. La historia de vida profesional, en la medida que ha transcurrido en un centro escolar, saturada con otras historias de vida paralelas, en un «relato polifónico», expresa y permite comprender la historia institucional del centro escolar; tanto para orientar sus proyectos a partir de la asunción de los determinantes de su propia historia, como para reapropiar el saber adquirido en su «memoria implícita».

Tipos de diseño de investigación

Hay, según Thompson (1988: 266-7), tres modos básicos de presentar una historia oral:

(a) Narración de la historia de vida de una sola persona
(b) Conjunto de historias/relatos en torno a un tema
(c) Análisis global, donde la evidencia oral se complementa con otras fuentes documentales.

Estas cuestiones, en parte, son compartidas con los *estudios de caso*. La investigación narrativa, en una mayoría de situaciones y contextos, se configura como un *estudio de caso* (individual o grupal). Pues, como bien señala Stake (1998), el estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de caso se define por focalizarse en casos individuales, no por el método de investigación empleado. Aun cuando sea preferible una forma cualitativa, no excluye otras formas, y una de ellas es la investigación biográfico-narrativa. Como ésta, un estudio de caso es, a la vez, tanto el proceso de aprendizaje acerca del caso como el producto de nuestro aprendizaje. Podemos, por eso, poner en relación los tipos de estudios de caso con los tres tipos de diseños de historias de vida (Pujadas, 1992), como aparece en Tabla 17.

Tabla 17. Relación entre casos y técnicas biográficas

Investigación biográfica	*Estudios de caso*
Relato biográfico único	Estudio de caso único
Relato biográfico cruzado	Estudio de caso colectivo
Relato múltiple paralelo	Estudio de caso instrumental

Stake diferencia tres tipos de estudios de casos, según el interés intrínseco o instrumental que nos lleve a su estudio.

1. *Estudio de caso intrínseco*: deseamos comprender mejor un caso particular, acumulando conocimiento sobre él, sin pretender ilustrar un problema más general. El caso en sí mismo es el objeto de nuestro interés, sin buscarse una generalización.

2. *Estudio de caso instrumental*: importa estudiar algo general mediante un caso particular, por lo que éste se pone al servicio de ilustrar dicho interés general. Por ejemplo, cómo funciona un nuevo programa educativo. Los estudios de caso, con profesoras o profesores concretos observados o entrevistados, son instrumentos para comprender el programa. El profesor no es un fin en sí mismo, sino un medio para entender el programa.

3. *Estudio de caso colectivo*: estudio de un conjunto de individuos o grupos para investigar un fenómeno, población o condiciones generales. En este tercer tipo, cabría un uso intrínseco o instrumental.

Por su parte, en la investigación biográfica se ha extendido (Pujadas, 1992), en paralelo, tres tipos de diseño de recogida y análisis de datos:

1. *Relato biográfico único*: un único individuo (por encargo o entrevistas en profundidad) elabora su autobiografía que, como tal, es objeto de investigación. La *Tía Susana* de Catani, Wladek Wiszniewski en *El campesino polaco*, o J.S. en la obra de Marsal sobre la historia de un emigrante español a la Argentina, son ejemplos modélicos de este relato. Como ya hemos referido, Mauricio Catani en su ejemplar obra dedicada a la historia de vida de la tía Susana, configura el libro a dos voces, donde los análisis del investigador van a contrapunto del relato de Susana, recogidos en cinco entrevistas sucesivas.

2. *Relato biográfico cruzado*: relatos de vida cruzados de varias personas del mismo entorno para comprender mejor, a varias voces (polifónico), la misma historia. Así, la vida de una familia a través de distintos miembros (padre y cuatro hijos), que hizo Oscar Lewis en esa obra modélica que es *Los hijos de Sánchez*, donde cada narración personal se contrasta/cruza con las demás, buscando una narración coherente sobre la vida cotidiana de una familia pobre en Méjico.

3. *Relato biográfico paralelo*: las múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo o campo son punto de partida, dice Pujadas (1992: 74), pero no el objeto principal de la investigación. En esa medida es asimilable al instrumental. Múltiples relatos de profesores (normalmente una sola entrevista temática) sirven para comprender una situación.

El estudio de caso

Lo normal en la investigación biográfico-narrativa es que verse, en su diseño y desarrollo, sobre un *estudio de caso*, al buscar la comprensión de una singularidad, más que la explicación causal por una

generalización. Además, los casos suelen revestir siempre la forma de narrativas. Por ejemplo, la trayectoria profesional del profesorado a través de un solo sujeto en profundidad o a través de varias personas de la misma situación. Cuando se elige un solo individuo es mejor que reúna alguna singularidad (haber roto con pautas culturales convencionales en su entorno, con trayectoria de vida particular), de forma que pueda ofrecer una visión más rica y compleja que aquel que esté socializado en los modos habituales.

Es verdad que los llamados *estudio de caso* arrastran una ambigüedad inicial, pudiéndose referir (Merriam, 1998) conjuntamente al objeto de estudio, al proceso o al producto:

[a] La *unidad objeto* de estudio. Ha sido, entre otros, Stake (1998) el que más ardientemente ha defendido que un caso viene definido por la delimitación de una *unidad de estudio* (con sus propios límites, forma un sistema con partes relacionadas), que puede ser estudiado con distintas metodologías (incluidas cuantitativas). Desde esta perspectiva el estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto, delimitado como unidad singular, que puede ser investigado de diversas formas (cuantitativas o cualitativas).

[b] El *proceso* por el que se lleva a cabo la investigación. Consiste primariamente en un modo de investigar, con sus propias reglas y procesos en la recogida y análisis de datos.

[c] El *informe de investigación*. Una investigación, presentada como estudio de caso, vendría configurada como una descripción profunda (minuciosa y exhaustiva) y un análisis sistemático e intensivo de un determinado objeto de estudio (métodos inductivos), en modos que puedan poner al lector en situación de lo que el investigador ha aprendido en el campo.

Lo que hace que la investigación biográfico-narrativa se configure como estudio de caso es que ambas pretenden comprender y desvelar el *carácter singular* del objeto de estudio, que no podría ser obtenido –del mismo modo– por otros medios. Por eso mismo, se concentra en los procesos, dimensiones contextuales, o comprensión «densa» del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contexto en que están inmersos. Como la investigación narrativa, los estudios de caso suelen compartir estos caracteres:

- *Interpretativa*: Se interesa por los significados, que son interpretados a partir de la observación y la voz (narración) de los agentes/actores. Se intentan conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada.
- *Naturalista*: Se trata de captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden. Comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación.
- La *selección* de la muestra es deliberada, no aleatoria o probabilística, de tamaño reducido. No se pretende la generalización, cuanto la comprensión, por lo que importa que los sujetos seleccionados puedan incrementarla.
- El *diseño* es flexible y emergente, adaptado a las condiciones, normalmente cambiantes, en las que suele darse el proceso investigador. Así, los casos pueden ser determinados por «bola de nieve» o «en cadena», según avanza la investigación.
- El *proceso* de investigación suele emplear gran cantidad de tiempo en los escenarios naturales, con un contacto directo con los participantes. Una parte importante de la información proviene de la observación directa de lo que pasa (eventos/hechos), importándonos principalmente *cómo son experienciados/vividos* por las personas/agentes (entrevistas, otras técnicas discursivas o narrativas).
- El *yo como medio*: en lugar de una imparcialidad externa, se observa desde un marco de referencia (siempre personal), que es el que compromete con la situación y le da sentido. Se emplea un lenguaje expresivo, donde la voz personal está presente en el texto.
- *Atención a lo particular*, sin pretender transformarlo en enunciados generales. La investigación biográfica, como la cualitativa, se dirige a las situaciones particulares, individuos o eventos en su singularidad.

En ocasiones, el estudio de caso vendrá dado por un solo informante; en otros, se podrá tomar el *grupo como verdadero sujeto de estudio*, dentro del cual, el sujeto y su relato individual adquieren un sentido contextualizado. Así, como ejemplo, podemos investigar la *trayectoria profesional* del profesorado, basándonos en los relatos de una persona o varias. El esquema o guión biográfico debe ser flexible, de modo que permita la incorporación de cuantos acontecimientos significati-

vos hayan ocurrido al profesor o profesora, bien pertenezcan a la esfera privada o a la vida profesional. Basándonos en los estudios realizados por otros investigadores y por nosotros mismos, recogemos algunos de los elementos que podrían plantearse como relevantes.

Tabla 18. Dimensiones a plantear en la trayectoria profesional

Acontecimientos de la vida profesional
Opción por la docencia
Formación inicial
Prácticas de enseñanza
Inducción profesional
Destinos provisionales, sustituciones, interinidades
Destinos definitivos
Cargos directivos desempeñados
Puestos de promoción ocupados
Destinos fuera del centro
Discontinuidades importantes en el desarrollo de la carrera
Actividades de perfeccionamiento realizadas
Destino actual
Acontecimientos de la vida privada del profesor
Origen familiar, relacionado o no con la enseñanza
Historia escolar
Personas con influencia
Incorporación al mundo adulto
Matrimonio
Nacimiento de hijos
Rupturas y discontinuidades
Desarrollo de proyectos paralelos a la enseñanza
Otros incidentes críticos

Igualmente, desde una perspectiva contextual, se han acentuado los sucesos de la historia del Centro que han marcado de alguna manera la vida profesional de cada uno de los profesores. El Centro o centros educativos por los que ha pasado afecta a los cambios que suceden al profesorado a lo largo del tiempo. Este suele desarrollar un sentimiento de pertenencia profesional a la institución educativa en la que trabaja, vinculando la cultura organizativa de la escuela con la cultura profesional. Por eso, la visión organizativa de la vida profesional es relevante, porque emerge una comprensión colectiva que ha condicionado la que el profesor respectivo se hace de su trayectoria profesional. Igualmente, determinados aspectos de la historia colectiva, que afectan a cada generación, deberán verse reflejados en la biografía particular de los profesores. La Tabla 19 recoge algunas de las cuestiones a tratar en ambas dimensiones.

Tabla 19. Dimensiones organizativas y sociales

Acontecimientos de la vida del centro
Proyectos realizados
Innovaciones desarrolladas
Conflictos organizativos
Relaciones con el Ciclo o Departamento
Líderes que han marcado la vida del centro
Acontecimientos macrosociales
Cambios políticos
Reformas escolares
Conflictos profesionales a nivel político
Decisiones político-administrativas que afectan al colectivo profesional

Si bien es tarea del investigador elaborar y presentar de un modo coherente (sistemático, vivo y persuasivo) la información, normalmente se hace un uso regular de las propias palabras de los informantes (selección de pasajes de especial interés), que constituyen una de las bases fundamentales del informe. Cualquier aspecto o dimensión llega a adquirir significado cuando se inscribe en un contexto/situación más amplio de hechos/datos, que le otorga sentido. La recogida de información de diferentes fuentes y momentos debe ser procesada y combinada para posibilitar una comprensión acertada. A esta combinación se le llama técnicamente «triangulación», en la medida que se conjuntan –como en el arte antiguo de orientación en la navegación– sobre el mismo objeto tres o más ángulos de perspectivas, evidencias o metodologías, proporcionando un marco de referencia más comprehensivo. A su vez, la presentación de los análisis realizados a los propios informantes, contribuye decisivamente a incrementar su validez.

Diseño de relatos paralelos

Para superar la lectura particularista y excesivamente interna de las historias de vida individuales se plantea recoger múltiples relatos

paralelos (Pujadas, 1992). Se trata de coleccionar múltiples historias de vida referidas a un mismo grupo profesional, nivel de enseñanza, o problema, de acuerdo con los objetivos de la investigación. En este caso, por ejemplo, se plantean una gran cantidad de entrevistas que permita un tratamiento conjuntado sobre el tema. En esa medida es escasamente narrativo, más bien los relatos son puestos al servicio (*uso instrumental*) de la comprensión –por muestra– de un ciclo de vida, desarrollo profesional, situación de un colectivo, etc. La preocupación es superar la perspectiva subjetiva y personal que –se entiende– aportaría una o varias historias de vida. Su ventaja es que permiten establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías, como método de validación de nuestras hipótesis de investigación.

En la añoranza de la representatividad, la investigación se concibe como acumulación de múltiples entrevistas o relatos, que puedan salvar el componente de individualidad. En ese sentido se emplea los relatos múltiples paralelos como un recurso metodológico complementario dentro de una investigación:

> En este caso su utilidad suele ser doble. Por un lado, sirve en la fase de construcción de hipótesis y, por otro, se utiliza como control cualitativo en estudios basados en el enfoque de «survey», puesto que los relatos se confrontan con los resultados objetivos por vías formales y cuantitativas.
>
> (Pujadas, 1992: 55).

Los procedimientos empleados para el diseño y análisis de relatos biográficos múltiples y paralelos, que no se consideran excluyentes entre sí, serían:

1. *Análisis tipológico.* Se trata de representar determinados tipos (en el ciclo de vida, en el nivel de enseñanza, en el modo de conducir las clases, en la identidad profesional, etc.), así como sus formas de comportamiento y expectativas. En este clase cabe incluir la tipología generacional por cohortes, los ciclos de vida de Huberman o las trayectorias profesionales.

2. *Análisis de contenido.* Se pretende encontrar, entre las narrativas acumuladas, relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad entre las partes del relato y entre unas entrevistas y otras. Incluso se realizan tratamientos estadísticos de las distintas categorías, para hacer una lectura más amplia de distintos factores.

3. *Ejemplificación o matrices.* Ilustración, mediantes textos seleccionados, de los elementos biográficos que se quieren resaltar. En otros casos se realizan matrices que puedan reducir los datos a sus principales elementos constitutivos.

4. *Método constructivo.* Se recopila el mayor número de relatos biográficos sobre la problemática delimitada, con el fin de extraer factores y elementos comunes. Se construye una teoría de modo similar a como si fueran cuestionarios, que ahora son entrevistas (normalmente con un alto grado de estructuración).

5. *Metodología estadística.* Se pretende analizar la dependencia entre algunas características socio-culturales o psicológicas de los sujetos biografiados. Cuando son muchos relatos, en efecto puede aplicarse determinados programas por ordenador que los cuantifiquen o establezcan relaciones.

En el análisis de relatos paralelos, debido a que contamos con gran cantidad de entrevistas sobre un mismo caso, es preciso un análisis de contenido, mediante categorías, que –como señalaron Miles y Huberman (1994)– convierta la información (entrevistas biográficas en nuestro caso) en datos que puedan ser manejables (mediante su reducción) y que permitan su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones. Será preciso, pues, buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, aspectos más destacables, extraer los elementos comunes y divergentes, entre otras, que son facilitados normalmente por el empleo de programas informáticos de análisis de contenido.

Relatos de vida cruzados

Como ya hemos señalado, el relato de vida cruzado de Oscar Lewis a comienzos de los sesenta sobre la vida de una familia mejicana, marcó un hito en este modo de diseñar la investigación biográfica. Los relatos del padre, junto a hermanos y hermanas, le permitieron aprehender los acontecimientos familiares desde diversos ángulos, vividos en ocasiones de modo radicalmente distinto. Los testimonios desde la subjetividad de cada agente, mezclados de modo que se complementen mutuamente, permite al lector una visión amplia de la situación que se describe.

Usar varios relatos cruzados en un mismo contexto socio-histórico y confrontarlos en una nueva narración polifónica hace emerger la

historia de vida del grupo o institución estudiado. Desde las diversas historias de vida individuales y su memoria personal o institucional, surge el nuevo relato de vida del grupo o institución (en la voz de sus miembros, cohortes y subculturas) que den sentido a su ciclo de desarrollo y abran vías de comprensión del mismo.

La recopilación y cruce de múltiples biografías, buscando la *saturación informativa*, consiste en la acumulación de relatos de un mismo sector para construir una sola historia. A partir de estos múltiples relatos diferentes, cada uno completa, aporta matices y confirma lo que los precedentes habían mostrado. Estos relatos cruzados generan un *sistema polifónico*, que consiste en explicarnos a «varias voces» una misma historia. Los diferentes relatos se combinan y articulan con los distintos puntos de vista hasta posibilitar la comprensión escénica de su historia y cultura envolvente. En este tipo de diseño de *relatos biográficos cruzados* (Ferrarotti, 1993) y *polifónicos* (Lewis, 1961), propiamente narrativo, nos da una «visión holística y una posibilidad de verificación (...) a través de un proceso de distanciamiento que es fruto de la relativización de cada narración personal a través del contraste de cada una de éstas por relación a todas las demás, dentro de un mismo medio social» (Pujadas, 1992: 56).

En cierto modo –con esta recopilación polifónica y cruzada hacia la saturación– pretendemos que las múltiples narraciones, contextualizaciones, aportaciones e incluso la diversidad de análisis a los que se someten las mismas, nos aporten y estimulen tanto las explicaciones divergentes como convergentes. Desde el uso de biografías polifónicas (a múltiples voces), la superposición de narraciones (diferentes visiones, percepciones, etc.), la búsqueda de la saturación de los datos, profundizar en los silencios y puntos oscuros y hacer emerger las divergencias y casos negativos; nos reporta la validez del distanciamiento, de la comprensión y de la reconstrucción del puzzle social de lo que puede ser.

Hay varios tipos de cruzamiento de relatos, partiendo de que cada actor ha elaborado su versión de la historia común, cada uno tiene una visión del proceso dependiendo de su situación en la que se desenvuelve cotidianamente y cuya confrontación nos permite comprender los objetivos de cada uno, de sus interacciones y de los entresijos que subyacen en el grupo:

a) Considerar los testimonios de un *sujeto ajeno* al propio proceso de vida, no implicado directamente en los hechos narrados, pero que es informante clave y privilegiado por su conocimiento externo de la situación (amigo, vecino, etc.); estos relatos sitúan al individuo en su contexto social y afectivo, dentro de la identidad social que tenemos –cómo nos ven los otros– y nos permite captar comprensión y esclarecimiento de las sensaciones, silencios, dinámicas e interacciones en las que se desenvuelve el objeto de nuestro estudio.

b) Tomar de modo cruzado los testimonios de personas de *sexo opuesto* a la hora de buscar informantes, ya que sus relatos aportan enfoques significativamente divergentes y enriquecen la forma de aprehender la realidad social desde un prisma en ocasiones distinto.

c) Cruzar los testimonios de *diversos miembros* del grupo investigado, cuyos *status* son distintos. Captar la realidad social a través del punto de vista de personas cuyos roles y puestos son distintos.

d) Tomar en consideración los elementos propios de las *subculturas* presentes dentro del grupo social.

La yuxtaposición y contraste de relatos no se puede efectuar en el vacío. Necesita de una serie de analizadores que den sentido y unidad a los análisis. De este modo, las historias solo serán comparables e integrables si tienen elementos en común que aporten la trama básica en la que reconstruir una nueva comprensión, que supere la simple alineación temporal/secuencial de los relatos. A partir de los biogramas particulares nacidos de los diferentes relatos de la vida en común se puede organizar un armazón para comprender las propias narraciones. Con los aspectos, dimensiones y relaciones que se intuyen y extraen de los análisis particulares de cada historia se va reconstruyendo una estructura básica o trama que supone las bases, pilares, variantes y orientaciones de la memoria colectiva de la experiencia de vida rememorada, que se va engrosando, saturando o matizando con nuevos relatos que confirman, refutan, repiten, completan esta «historia común» con relaciones e intelecciones ciertamente particulares.

Seguidamente aportamos un modelo multidimensional para facilitar la comprensión de este apartado. Frente a una línea temporal que recoge los diferentes hitos y momentos críticos que orientan el desarrollo de la trayectoria de vida de la comunidad en la que se generan los relatos, con sus múltiples factores, aparece otra línea vertical que marca la amplitud de los impactos, la confluencia de diversos elementos, circunstancias, dimensiones, etc., que concurren en cada momento o fase de la vida contada. Los relatos se superponen, complementan y contrastan al integrarlos en esta visión bidimensional, obteniéndose así una nueva perspectiva sincrónica. En esta yuxtapo-

sición de relatos aparecen una serie de regularidades, divergencias y congruentes contrastes que, o bien confirman la información aportada si se encuentra suficientemente representada, o cuestionan la hipótesis que se iba desarrollando al hilo de los discursos.

Si en esas dimensiones y momentos concurren una serie de similitudes o coincidencias de cierto volumen y relevancia se puede afirmar que estos datos o evidencias poseen cierta consistencia como para considerar saturada y validada la información. Pero en otras ocasiones esto no ocurre. En algunos momentos, se intuye un aspecto en blanco u oscuro (silenciado), o con tal nivel de complejidad o contradicción que necesita ser profundizado y contrastado por nuevos relatos o –mejor aún– por la participación de nuevos informantes, perspectivas o mejores contextualizaciones. Estas nuevas narraciones se representan gráficamente en una tercera dimensión (diagonal), o en una estructura de confirmación o refutación de la información de partida.

En la Figura 21 se ejemplifica gráficamente cómo llevar a efecto el proceso de reconstrucción de un nuevo relato polifónico, cruzan-

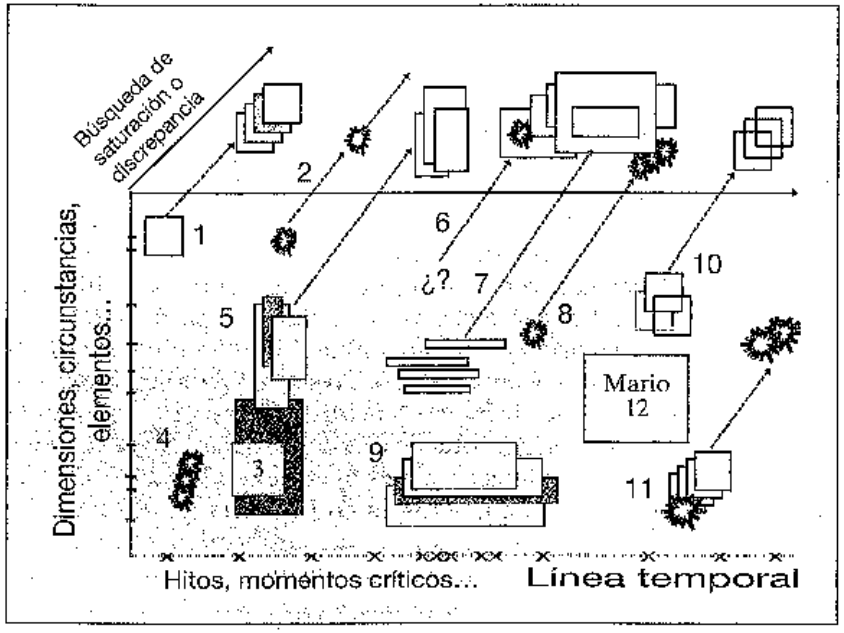

Figura 21: Construcción polifónica de un relato de comunidad.

do los datos de diversos relatos de vida. A modo de ejemplo, se muestran en ella diferentes circunstancias numeradas que pasan a ser comentadas:

1. Ante una dimensión resaltada en un primer momento de desarrollo de este grupo o centro y la no aparición en otros relatos, apunta la necesidad de ser profundizado y contrastado por nuevos informantes o profundizaciones sucesivas, que –en este caso– aun con una discrepancia en cuanto a sentido, parece confirmarse y destacarse como relevante para la propia historia polifónica. Posiblemente es un asunto tan asentado y consensuado (patrimonio común), que ya se piensa que no es necesario destacarlo.

2. En otro momento se destaca un elemento conflictivo que marcaría otro de estos momentos críticos, pero incidiendo detenidamente en él. Se observa como no tiene la relevancia pretendida, y, aunque tuvo su importancia a nivel individual/particular, no lo fue a nivel grupal.

3. En un momento importante de la comunidad (como señalan las circunstancias 2, 5 y 3) aparece una relación de dimensiones que no se confirman posteriormente.

4. En cambio, el elemento señalado con 4, representa a un conflicto claramente percibido y confirmado, que no necesita ser profundizado ni retomado.

5. Las dimensiones, circunstancias y elementos marcados con 5, aparecen como significativas en un determinado momento, pero poseen discrepancias y diferentes percepciones que necesitan ser analizadas y atemperadas. Con estos análisis y producción dialéctica de nuevos relatos se confirma la participación de tales circunstancias e impactos, pero ahora –tras un proceso de profundización dialéctica– aparecen como más homogéneas.

6. Ante la sospecha de un elemento silenciado o sobre el que se quiere pasar de puntillas en el relato (6), serán otras narraciones o momentos (en la cascada de profundización sucesiva) las que señalan qué ocurre allí. En el caso mostrado gráficamente éste olvido o silencio se relaciona con conflictos y otras circunstancias que se habían percibido de forma diferenciada e independiente (7).

7. Ciertos apuntes dispares, en torno a algunos relatos constantes pero paralelos, muestran cómo –con mayor detenimiento– aparece todo un momento de impacto, fuertemente presente en la memoria colectiva y en los propios relatos particulares como para comprender globalmente estas circunstancias –en apariencia– independientes.
8. Algunos conflictos e impactos que aparecían ocasionalmente, se vieron confirmados y claramente situados y contextualizados.
9. Algunos elementos permanecen a lo largo del tiempo y están fuertemente asentados, aun sin un consenso expreso.
10. Cuando aparecen contrastes y diferencias de importancia, los nuevos relatos y profundizaciones señalan que lo diferente –y, en cierto modo, silenciado– era una realidad de la que normalmente no se habla.
11. Cuando ante un hito se ven dimensiones conflictivas o de luchas de interés, parece relevante incidir sobre este aspecto y no tanto sobre el conjunto, profundizar en el detalle hasta confirmar lo global.
12. Igualmente pueden aparecer personajes, héroes, informantes, etc. en las narraciones o diálogos que se generen en torno a ellas, como ejemplos y personalizaciones de hechos puntuales. Éstos deberán ser consultados e integrar su relato en la propia construcción global de la historia de vida.
13. Siempre quedarán dimensiones ocultas y silenciadas que no aparecerán en los relatos, pero –en tal caso– se considera que o bien no son importantes (piensan que no marca nada en la trayectoria de vida del grupo) o bien no son patrimonio de la memoria colectiva.
14. Los hitos, momentos, dimensiones y circunstancias se marcan en torno al biograma oficial del grupo a con respecto a algún relato de especial relevancia (informante clave), pero será después de la yuxtaposición de historias de vida cuando se verá su oportunidad, coincidencia, impacto, relaciones, permanencia en el tiempo.

Esta representación gráfica de dimensiones, elementos, circunstancias, etc. se puede hacer de una manera intuitiva (análisis narrativo), pero también puede apoyarse en otros instrumentos. En este

Tabla 20. Ejemplo de análisis de relatos cruzados por ordenador

<table>
<tr><th>Análisis</th><th>Trozos de relato</th></tr>
<tr><td>Palabra clave (Radio)</td><td>– «Antonio fue clave para que empezáramos a ir a la radio y hacer programas en clase» (1ENT008: línea 137-138).
– «Si algo contribuyó a romper las rígidas paredes de las clases, fue sin duda la experiencia de radio, aunque también sirvió para hacer emerger las contradicciones de la escuela que teníamos» (1ENT012: línea 26-29).
– «Recuerdo cuando iba por las clases buscando aliados. Les llevaba un ejemplo de guión de radio, y negociábamos una participación de la clase en el programa de esa semana» (3ENT003: línea 87-89).
– «Algunos no hacían nada más que inventar historias que interrumpían las clases, como la historia de la radio todas las semanas, que si hacer el programa, ir a grabarlo, oírlo… y ¿cuándo se hacía lenguaje?» (2ENT018: línea 231-233).</td></tr>
<tr><td>Frecuencia palabra (radio)</td><td>•(–ENT003): 7, 17, 14, total = 38. (0,051%) Muy importante.
•(–ENT008): 1, 1, 2, total = 4. (0,005%) Poco relevante.
•(–ENT012): 8, 4, 1, total = 13. (0,017) Relevante.
•(–ENT018). 0, 1, 1, total = 2. (0,0003) Nada relevante.
Con lo que se puede observar la relevancia de la palabra en cada relato particular y en el conjunto de las historias (global).</td></tr>
<tr><td>Relación códigos</td><td>El código «MIC» (Uso de medios de información y comunicación) –hablando de radio– aparece relacionado del siguiente modo:
<table>
<tr><th>Relato</th><th>Códigos anidados</th><th>Codificación múltiple</th><th>Doble codificación</th><th>Estructuras redundante</th></tr>
<tr><td>1</td><td>REC3, PRA2, ALU5, MET1</td><td>ACT5, REC2, PRO1, MET3</td><td>REC1, MET1, PRI2</td><td>REC5, PRA3, ALU5, EQU2</td></tr>
<tr><td>2</td><td>PRA1, PRI1, EQU3, REC4</td><td>REC3, ACT3, MET2, MOT1</td><td>MOT1, REC2, MET1</td><td>MET2, REC3, COD1, ALU8</td></tr>
<tr><td>3</td><td>REC3, EQU2, PRA2</td><td>REC2, PRO1</td><td>MET3, REC2, PRI1</td><td>PRI2, ALU3, REC2</td></tr>
</table>
Comentario: «Como muestra la tabla, la relación de esta categoría (MIC) con la metodología del centro, como recursos o material curricular eminentemente práctico, para el alumnado y que implica un trabajo en equipo, asumido incluso como principio metodológico y de acción, es evidente en la historia de vida de esta comunidad profesional…».</td></tr>
</table>

segundo análisis cabe destacar la oportunidad de los mapas de ideas y relaciones o los resultados de los análisis de narrativas, efectuados por entrevistas o de la información en su conjunto, que posibilitan/facilitan los programas informáticos de uso general –procesador de textos– (buscar palabras calientes o claves, recopilar y ordenar párrafos, etc.) o específicos –Programa *AQUAD five*, por ejemplo– (relaciones de códigos, palabras en contexto, hipótesis de relación..., de los que hablamos en otro momento (Domingo y Fernández, 1999). En la Tabla 20, se recogen algunos ejemplos de estos usos.

Así pues, un *diseño polifónico o de relatos biográficos paralelos* nos permite una visión holística y una posibilidad de verificación a través de un proceso de distanciamiento, superposición de narraciones, saturación de datos y de contraste de cada una de ellas en relación con todas las demás dentro de un mismo medio social. Por tanto, mediante las «historias de vida» múltiples se puede reapropiar la experiencia pasada, inventariar coincidencias o divergencias, adquiridos a lo largo de la vida, como base de cualquier propuesta de cambio. No obstante, el sentido global de la historia de vida de un grupo u organización no viene dado tanto por la coincidencia de los relatos cuanto por la consistencia de las relaciones y analizadores/marcadores seleccionadas en la reconstrucción de la realidad de los diferentes relatos.

Formas y ejemplos de investigación

En este segundo apartado del capítulo recogemos, a modo de ilustración, cuatro ejemplos de investigación que hemos realizado, empleando –de modo complementario, o exclusivo– una metodología biográfico-narrativa. El primero indaga la reconstrucción del currículum de Secundaria. En el segundo de ellos (*Ciclo de vida profesional del profesorado*), se conjunta con un cuestionario sobre el tema, empleando entrevistas biográficas, en un diseño de relatos paralelos. En el tercero (*Desarrollo biográfico-narrativo de un centro escolar*), por el contrario, se utiliza propiamente un diseño de relatos cruzados, junto con todo aquello que pueda contextualizar los discursos del profesorado del centro. En el cuarto (*La profesión docente en contextos de desigualdad*), por un lado se ha empleado, junto a las entrevistas biográficas al profesorado, metodología biográfica con los padres y madres de la comunidad. A su vez, se empleó también un cuestionario que dibujara un cierto mapa de la situación.

Nos referíamos antes (capítulo 3) que, en la situación actual, el discurso académico de la investigación, no admite un diseño y análisis propiamente narrativo. Al tiempo, hemos resaltado suficientemente la necesidad de contextualizar los discursos individuales. Estos ejemplos permiten ver cómo se puede hacer investigación empleando dicha metodología biográfica con otros medios más convencionales como el cuestionario. Se puede igualmente hacer un análisis propiamente narrativo, sin renunciar al uso de análisis categoriales de contenido.

El profesorado como agente de desarrollo curricular

En la investigación a que –como ejemplificación– hacemos referencia (Fernández Cruz *et al.*, 1998), pretendíamos como objetivo general evaluar el proceso de implantación del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, atendiendo a las condiciones de inicio y de desarrollo de los nuevos planteamientos curriculares y a la apropiación cultural de los factores de cambio que realiza el profesorado de los Institutos de Educación Secundaria. Siendo una investigación evaluativa, el foco de la evaluación no se centraba en el grado de fidelidad con que el profesorado implantaba el cambio propuesto, sino en los modos particulares en que, cada uno de los docentes implicados, desde su propia historia profesional y con la experiencia y la formación específica que han logrado, desarrollan el currículum e incorporan las nuevas propuestas de enseñanza. Por ello elegimos para su realización una metodología que, al menos en una fase, es eminentemente narrativa.

El profesor, según la metáfora de Clandinin y Connelly (1992), es un *constructor/agente de desarrollo del currículum*, configurándose el ámbito del desarrollo curricular como un escenario formativo del profesorado –la perspectiva narrativa del desarrollo curricular– que recoge algunas de las visiones expuestas en la parte primera del libro. A su vez, reivindicar un *interés personal* del profesorado en el desarrollo del currículum, es reconocer la conexión entre la experiencia curricular de cada enseñante y la comprensión de su propia vida dedicada a la enseñanza. Los relatos sobre la escuela y los profesores son imágenes narrativas de las relaciones de enseñanza-aprendizaje que actúan como plataformas privilegiadas para facilitar a los docentes la comprensión de las situaciones de clase, a la par que desvelan esa comprensión a quienes tienen acceso al relato. Para ellos, el currículum no es otra cosa sino

la experiencia vivida en el aula y la reconstrucción narrativa de esa experiencia, esto es, el relato. El poder cognitivo de la narrativización confiere a los relatos una fuerza tal que los sitúa en un lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y aquel otro conocimiento de orden superior que le confiere *status* de profesionalidad a la actividad docente.

Diseño metodológico

La aproximación narrativa, evidentemente, no es solo teórica. También se ha dotado de modelos de diseño y herramientas metodológicas que facilitan la construcción de relatos por parte del profesor, que hemos revisado en otra ocasión (Fernández Cruz, 1998), y a la que hemos dedicado la parte segunda del libro. En esta investigación adoptamos un diseño en *tres fases*. En una primera fase se realizó un análisis de las condiciones de inicio del cambio mediante la descripción de los contextos normativo-administrativo (legislación y reglamentación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la experimentación e implantación de la LOGSE).

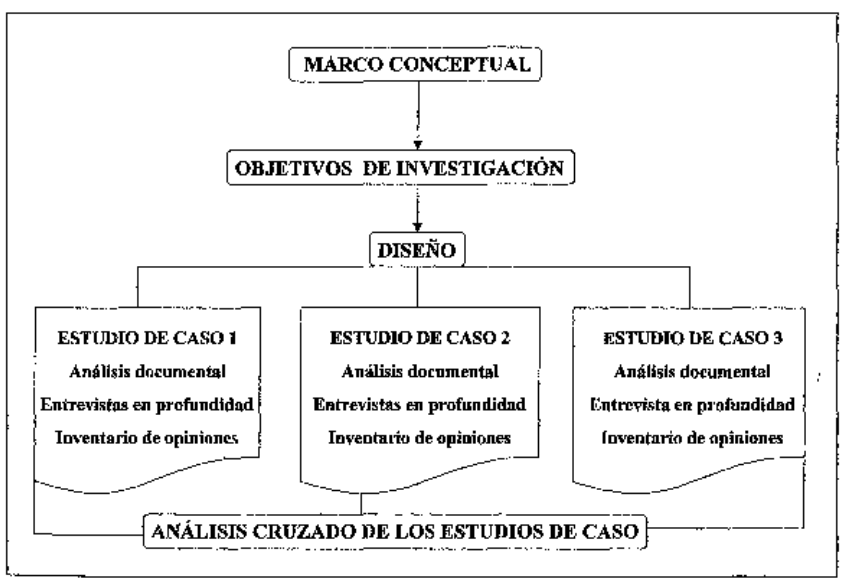

Figura 22: Diseño de la investigación.

Se seleccionaron tres IES de Andalucía atendiendo a su distribución geográfica (Priego de Córdoba, Churriana de la Vega de Granada y Sevilla), la diversidad de su contexto socio-cultural (centro urbano, centro rural y centro suburbial), y la distinta conformación organizativa previa del centro (centro de nueva creación, centro antiguo de BUP y centro antiguo de FP) para proceder al análisis de su documentación curricular (proyectos y programaciones curriculares).

En una *segunda fase* «eminentemente narrativa» se procedió a entrevistar en profundidad a cuatro profesores y/o profesoras, de cada uno de los IES seleccionados, que impartían distintas materias en el segundo ciclo de la ESO. La entrevista estuvo enfocada en su historia profesional y su visión de la enseñanza (primera parte), y en su valoración de los nuevos planteamientos curriculares y su institucionalización en cada uno de los centros (segunda parte). Las entrevistas se grabaron, transcribieron, analizaron e interpretaron con la ayuda del programa *Aquad five* de análisis de datos cualitativos por ordenador.

En una *tercera fase* se aplicó un inventario de opiniones que consta de 79 ítems extraídos de las valoraciones vertidas por el profesorado entrevistado, a la población de los 151 profesores y profesoras con destino en los centros, con el objetivo de generalizar la opinión de los profesores entrevistados al resto de la población. Se recogieron un total de 118 inventarios válidos que fueron sometidos a análisis estadístico con la ayuda del programa de ordenador BMDP. Se realizó un análisis descriptivo global, un análisis descriptivo de cada uno de los centros, un análisis factorial que se empleó para conocer la consistencia interna del instrumento y un análisis cluster de variables para reducir y agrupar las opiniones del profesorado.

Entrevista narrativa

En nuestro caso, la entrevista ha adoptado un formato más parecido a una conversación formal que a una entrevista estructurada. Durante la entrevista, que fue grabada, hemos mantenido un control mínimo para que los profesores entrevistados contaran con la libertad suficiente de expresión que requieren los objetivos de una entrevista no directiva. La entrevista nos ha proporcionado información valiosa para cada uno de nuestros tres estudios de caso, por cuanto:

(a) Ha facilitado la declaración y reformulación de objetivos debido a la extraordinaria riqueza de matices y a la profundidad de testimonios conseguidos, que nos han permitido conocer cómo operan distintas variables en las vidas profesionales de los profesores y las profesoras de secundaria.

(b) Nos ha introducido en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias que se mantienen entre los profesores y profesoras de un mismo centro.

(c) Nos ha permitido conocer las variables que explican el comportamiento de los profesores y las profesoras dentro de su grupo de socialización ocupacional, que representa un nivel esencial de mediación entre el profesorado y la sociedad.

(d) El cruce de análisis de las entrevistas de un mismo centro nos ha ofrecido una perspectiva externa (*etic*) y macro que ha supuesto un contrapunto de la visión *emic* y micro de cada entrevista en particular.

(e) Hemos usado la entrevista biográfica para estimular el recuerdo y la reflexión de los profesores y las profesoras sobre su vida profesional y su enseñanza, a la vez que para generar relatos de episodios de su práctica educativa que nos ayudaran a comprender su visión de la ESO y su perspectiva del proceso de institucionalización de la reforma en sus centros.

Para conseguir todo ello hemos diseñado un ciclo de dos sesiones de entrevista para cada uno de los profesores y profesoras seleccionados, con un formato marcado tanto por el marco conceptual de la investigación, cuanto por los hallazgos del análisis documental de los materiales curriculares de cada uno de los centros.

Las dimensiones recogidas en la entrevista, que se presenta a continuación, tratan de estructurar la información en profundidad para caracterizar cada uno de los profesores y cada uno de los estudios de caso. La estructura intenta adoptar una carácter exploratorio y descriptivo que permita posteriormente construir el inventario de opiniones que se aplique a todo el claustro. Evidentemente la entrevista se ocupa de aquellos aspectos de la enseñanza que no podrían haber sido conocidos con la mera aplicación del inventario de opiniones.

Primera sesión: Vida y trayectoria profesional

Cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente

- ¿Porqué se dedica a la enseñanza? ¿Cuáles son sus fuentes de motivación? ¿Cuáles sus recompensas? ¿Cuándo y por qué se siente un buen profesor? ¿En qué ocasiones disfruta?
- ¿Cuáles son sus momentos más difíciles en la escuela? ¿Cuándo piensa que hubiera sido mejor dedicarse a otra profesión? ¿Por qué?
- ¿Qué alumnos llaman más su atención y por qué? ¿Cuáles son sus alumnos más problemáticos?
- ¿Qué papel juegan los padres de sus alumnos en la escuela? ¿Qué otro papel desearía Vd. que pudieran jugar?
- ¿Por qué se organiza el trabajo en la manera en que lo hace? ¿Qué rutinas mantiene en su manera de trabajar? ¿Cómo ordena el espacio de su clase? ¿Cómo distribuye el tiempo cada día? ¿Cómo distribuye el tiempo cada semana? ¿Qué diferencias trimestrales o anuales introduce en la distribución del tiempo?
- ¿Cómo participa de la vida de sus alumnos? ¿Qué objetivos pretende para sus alumnos? ¿Cómo persigue estos objetivos? ¿Cómo controla si lo consigue?
- ¿Cuál es su responsabilidad en el futuro de sus alumnos? ¿Qué conflictos encuentra entre los objetivos que Vd. persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales? ¿Sus objetivos son compartidos por otros profesores del centro? ¿Son compartidos por los padres de los alumnos?

Cuestiones para reflexionar sobre la vida profesional

- ¿Qué acontecimientos de su vida le llevaron a ser docente? ¿Por qué decidió dedicarse a la enseñanza? ¿Qué otras decisiones podría haber tomado? ¿Cómo influyeron en la decisión su familia, sus profesores y sus amigos?
- ¿Qué queda hoy de aquellas razones que le acercaron a la enseñanza? ¿Cómo ha evolucionado su interés por la enseñanza?
- ¿Cómo fue su formación de maestro? ¿Le sirvió para el ejercicio de la profesión? ¿Qué es lo mejor que tuvo? ¿Qué le faltó? ¿Cómo fue la incorporación a su primer destino? ¿Qué ayuda tuvo de los compañeros de aquella escuela? ¿Cuáles fueron las dificultades más notables?
- ¿Qué esfuerzos formativos he realizado desde entonces? ¿Qué cursos, intercambios, seminarios, proyectos u otros trabajos de formación ha realizado? ¿Dónde ha aprendido las cosas más útiles para su profesión?

- ¿Qué papel atribuye a la propia experiencia como fuente de formación? ¿Qué ha aprendido en la relación con sus colegas? ¿Cómo valora el grado de formación profesional que posee? ¿Cómo han cambiado con el tiempo sus ideas sobre la enseñanza? ¿Dónde ha aprendido la manera de trabajar que sigue ahora?

Cuestiones para reflexionar sobre la práctica curricular

- ¿Cómo transcurre habitualmente un día de clase / una sesión de clase? ¿Qué variaciones introduce en función de la materia, del nivel de los alumnos y alumnas, del día de la semana, en el transcurso del curso?
- ¿Cómo prepara sus clases? ¿Elabora algún tipo de guión escrito? ¿Qué función juega el texto en la preparación de sus clases? ¿Qué materiales prepara para sus clases?
- ¿Cómo decide qué contenidos abordar? ¿Cómo los selecciona y secuencia? ¿Qué papel juegan el libro de texto y los documentos curriculares del centro en esa selección? ¿Qué nivel de coordinación mantiene con sus compañeros de ciclo / departamento?
- ¿Cómo resuelve los problemas de motivación del alumnado, de atención en clase, de clima de aprendizaje? ¿Cómo resuelve los problemas de disciplina?
- ¿Qué atención presta a las necesidades educativas individuales de cada uno de sus alumnos y alumnas? ¿Cómo atiende las necesidades educativas especiales? ¿Cómo enfoca las acciones de refuerzo educativo? ¿Qué atención presta a los estudiantes más destacados que necesitan ampliar contenidos?
- ¿Cómo resuelve la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas? ¿Qué papel juegan los objetivos generales de la etapa o los previstos para el ciclo en su modelo de evaluación? ¿Qué papel juegan los objetivos del área? ¿Cómo valora el esfuerzo realizado por alumnos y alumnas? ¿Cómo valora el rendimiento alcanzado? ¿Con qué frecuencia los califica? ¿Qué efecto sancionador, orientador, motivador, juega la calificación en su clase? ¿Qué instrumentos de evaluación del aprendizaje utiliza?
- ¿Con qué criterios acude a las juntas de evaluación? ¿Cómo actúa para decidir la promoción de los alumnos y alumnas?
- ¿Tiene oportunidad de evaluar el programa, el centro y la enseñanza? ¿Cómo lo hace?

Cuestiones para reflexionar sobre la mejora de la enseñanza

- ¿Cuáles son las principales acciones formativas, intencionales o no, ámbitos de discusión, experiencias de intercambio, relaciones profesionales, que reconoce Vd. que actúan en la mejora de su práctica?
- ¿Hasta qué punto comparte con sus colegas sus objetivos y anhelos de mejora del centro y de la enseñanza? ¿Cómo podría mejorarse la colaboración?
- ¿De qué instrumentos dispone para conocer qué cosas funcionan bien en su clase y cuáles otras puede o debe mejorar de su práctica?
- ¿Qué cosas le motivan para superarse en su profesión?
- ¿Qué medios y/o recursos demanda para estar en condiciones de mejorar su práctica?
- ¿Qué mejoras podría incluir en su práctica que tuvieran un impacto directo en la mejora del rendimiento o el aprovechamiento de sus alumnos y alumnas?
- ¿Cuáles son las expectativas a corto y medio plazo para su propio proyecto profesional?
- ¿Conoce o podría conocer tecnologías que le permitieran introducir mejoras en su práctica de manera eficaz?
- ¿Cómo participa en el diseño de la acción educativa de su centro y en la evaluación del proyecto de centro?
- ¿Hasta qué punto se implica en el desarrollo de las innovaciones decididas en su centro?
- ¿Cuál es su visión personal de las innovaciones curriculares propuestas por la administración? ¿Hasta qué punto se identifica con ellas? ¿De que manera participa en su implantación?

Segunda sesión: Identificación, valoración y expectativas sobre los factores substantivos del cambio curricular implantado con la ESO

Cada cuestión tiene tres dimensiones que pueden ser contestadas brevemente: (a) ¿Considera que es una de las principales novedades de la Reforma? (b) ¿Cómo la valora? (c) ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

Aspectos generales

1.1. La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años
1.2. Por otra parte, también la llamada «atención a la diversidad» de la población estudiantil es otro de los objetivos de la Reforma, en congruencia con la extensión de la escolaridad a todos.

Objetivos

2.1. En cuanto a los *Objetivos*, se señala que lo que importa son conseguir «capacidades», y no tanto adquisición de contenidos o conductas observables.
2.2. Además, se señala oficialmente, que lo que importa son los objetivos generales de Etapa (adaptados-adecuados por cada Instituto), subordinándose los de cada Área a éstos. Ese es el sentido, por ejemplo, que tiene el que pueda estar en un/as área/s insuficiente y, sin embargo, considerar que pueda obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

Contenidos

3.1 En cuanto a *Contenidos*, se señala oficialmente que se pretende que sean representativos y con una funcionalidad para los alumnos. Además deben ser seleccionados y organizados por cada Departamento, de acuerdo con el contexto.
3.2 Además de los contenidos habituales de cada Área, se dice que hay otros contenidos llamados «transversales», que deben ser integrados en los contenidos de las áreas y en la tarea docente y educativa del centro.
3.3 Dentro de los contenidos, se ha hecho una triple distinción (conceptos, procedimientos y actitudes), como tres grandes dimensiones que deben estar presentes en la actividad docente, y no reducirse sólo a contenidos cognitivos o de saber hacer.

Orientaciones metodológicas

4.1 En las *orientaciones metodológicas* para cada Área en la Etapa de Secundaria Obligatoria, de acuerdo con unos enfoques psicológicos del aprendizaje, se pretende, entre otros, en primer lugar «el trabajo en equipo» de los alumnos.
4.2 Además, se propugna más que aprender muchos contenidos, adquirir la capacidad de «aprender a aprender», promoviendo en clase un enfoque investigativo de los contenidos.
4.3 Entre otros aspectos metodológicos, se propone también que los alumnos sean, por un lado, capaces de trabajar autónomamente, y, por otro, a comunicar y expresar lo que han aprendido.
4.4 También se propone, como metodología, trabajar con contenidos que sean cercanos en su contexto/ambiente, o, en cualquier caso, que se le pueda dar una funcionalidad o aplicación a lo aprendido.

Materiales

5.1 Los libros de texto, se dice, deben ser material de apoyo para el desarrollo de la enseñanza; no el currículo a seguir.
5.2. También se pretendía una variedad de otros materiales «curriculares», que acabaran con el monopolio del texto escolar.

Evaluación

6.1 En la evaluación se propone partir de un diagnóstico de la situación de cada alumno o del grupo/clase, no solo al comienzo del curso, sino ante cada unidad temática.
6.2 Además la evaluación no debe relegarse al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone que debe estar inmersa en el propio proceso de trabajo, de manera continua.
6.3 La evaluación final debe fijarse no solo en la cantidad de lo aprendido, sino en qué grado lo han apropiado significativamente, se han adecuado a las previsiones realizadas en los criterios de evaluación, etc.

Calificación y promoción

7.1 La calificación, se propone, no debe cifrarse en los contenidos cognoscitivos, debe valorar conjuntamente los procedimientos y también las actitudes y valores.
7.2 Un alumno/a puede promocionar aun cuando tenga insuficiente una o más áreas.

Análisis de las entrevista narrativa

El análisis de los textos narrativos producidos por los profesores en las entrevistas (aproximadamente unas 750 páginas), se ha realizado con la ayuda del ordenador en tres fases: (a) despliegue, (b) búsqueda de vínculos y relaciones entre fragmentos del texto y (c) recontextualización.

En cuanto al *despliegue*, la descomposición del texto en unidades mínimas de significado o categorías, supone lo que Denzin (1989:56) caracteriza como aislar los segmentos narrativos que permitan la reconstrucción narrativa ordenada posterior. Se trata de una abstracción analítica que permite estructurar el proceso de desarrollo curricular

seguido por el profesor analizando las teorías que explican esa particular trayectoria y caracterizar su enseñanza. La lectura reiterada de las transcripciones de las entrevistas realizadas en cada centro permitió generar un sistema de categorías específico para cada estudio de caso que se fue ajustando en cada lectura posterior. Cada categoría se definió de manera comprensiva con una frase que explicara su significado. En un primer momento las categorías seleccionadas aparecen siguiendo un modelo totalmente inductivo de búsqueda de significado en las palabras de cada docente. En un segundo momento, la aplicación de cierta racionalidad al modelo inductivo inicial nos permitió reducir el amplio número de categorías encontradas a un sistema más reducido y comprensivo que permite identificar vínculos y relaciones entre las palabras del profesorado del mismo centro.

La búsqueda de *vínculos y relaciones* entre las categorías se logró mediante la construcción de matrices o tablas de doble entrada que nos permitió comparar los acontecimientos específicos, las opiniones y el sentido concreto que cada profesor daba a las partes del discurso que pertenecían a la misma categoría. Se construyó una matriz por caso en la que figuraban todas las categorías en la entrada vertical y cada uno de los cuatro profesores del caso en la entrada horizontal de la matriz.

Finalmente, la *recontextualización* nos permitió agrupar las categorías en dimensiones o conjuntos más amplios, que constituyen un sistema común para los tres casos, que permiten tratar los elementos de significado en un orden distinto al producido, que tiene interés desde la perspectiva de los objetivos de investigación y que facilita tanto la realización de un informe específico para cada caso como la comparación entre los tres casos. Este sistema común de dimensiones o agrupación de categorías nos permitió encontrar tanto similitudes entre cada caso como subrayar las diferencias significativas, e intentar interpretaciones posibles para esas similitudes y diferencias.

La función complementaria del inventario de opiniones

El inventario de opiniones juega en el diseño un papel de complementariedad metodológica del análisis narrativo, pues pretende generalizar los hallazgos a la población de profesorado que integra cada uno de los centros. El inventario se construyó tras la selección y reformulación –para evitar solapamientos– de aquellas opiniones que los investigadores, constituidos en grupo de expertos, consideraron mejor relacionadas con los objetivos de investigación. Se respetaron las

mismas dimensiones utilizadas en el análisis narrativo, de tal modo que en el informe final resultara más fácil discutir las perspectivas individuales desde la opinión colectiva. Evidentemente, el uso de esta estrategia metodológica complementaria permite completar el informe narrativo con el contraste de un análisis objetivo de naturaleza estadística.

Algunos resultados

No es objetivo de esta ejemplificación profundizar en los resultados obtenidos sino en el uso de la entrevista narrativa para los fines de investigación propuestos, como hemos hecho. No obstante, para cerrar este informe damos cuenta de algunos de los resultados obtenidos.

Respecto a las condiciones de *inicio del cambio* –primera fase–, se detectaron y describieron diversos períodos de desarrollo de la implantación de la ESO en Andalucía, que no responden a una línea de continuidad y persistencia en la filosofía de la experimentación y la puesta en marcha, sino que presentan fracturas y cambios de rumbo en la política normativa seguida, que pudo causar, en su momento, cierta desorientación en los centros y el profesorado. El análisis de la documentación curricular permitió describir situaciones muy parecidas de diseño de las nuevas enseñanzas en los tres centros a pesar de la diversidad de su cultura organizativa. La perspectiva del profesorado entrevistado ha sido la de manifestar de manera continua su cercanía personal con los presupuestos epistemológicos y psicopedagógicos de los planteamientos curriculares de la ESO y denunciar, a la vez, la falta de compromiso de la mayoría del profesorado con la innovación y, además, la falta de condiciones sociales y políticas para llevar adelante la reforma.

Respecto a la valoración personal, al grado de aceptación, de compromiso y de desarrollo de los nuevos planteamientos curriculares en su enseñanza, el profesorado entrevistado –segunda fase–, manifestó que lo que se percibe como más problemático en la reforma es la atención a la diversidad dentro de un mismo grupo-clase. Al profesorado le preocupa, en general, articular organizativamente las respuestas posibles a las necesidades educativas individuales como podrían ser la implantación de Programas de Garantía Social (suficientes y coherentes), la diversificación curricular, otras salidas y ofertas no formalizadas, etc. Por otro lado, la variable materia, salvo para aspectos muy puntuales de clase o de contenidos, parece no haber tenido una inci-

dencia destacada en el proceso, ni constituirse en una dimensión válida que justifique el apoyar o el cuestionar los planteamientos de la reforma y del proyecto de centro. El profesorado apunta a que la implantación de la LOGSE necesita de cierta trayectoria, un compromiso y una capacidad de esfuerzo mantenida en el tiempo y el constante consenso, acuerdo y acomodación de cara a la mejora y no tanto un soporte legislativo que se imponga u oriente desde fuera. A los planteamientos curriculares innovadores se llega mediante un proceso de desarrollo y concienciación que provoque un «cambio conquistado y construido desde el propio centro, desde el profesorado y su realidad»; y no como convención externa.

En cuanto al interés, desarrollo, institucionalización y expectativas de éxito del cambio –tercera fase– el profesorado encuestado se manifestó, en general, de manera muy crítica con los planteamientos de las nuevas enseñanzas, y señaló su falta de interés y motivación para comprometerse con el cambio. El convencimiento de que el alumnado y los padres de los alumnos tampoco lo apoyan es algo generalizado. Las opiniones referidas a aspectos curriculares concretos de la ESO mereció valoraciones positivas. Cuando se afina en la entrevista sobre el modelo de enseñanza, objetivos, contenidos, materiales, métodos y evaluación, el profesorado señala que las nuevas orientaciones están en la línea de lo que ellos piensan que debería ser la enseñanza y alguna vez practican en sus aulas. En este caso, la falta de formación para la implantación de los nuevos currículos se señala como una de las deficiencias más graves para el éxito en la implantación de la etapa.

Ciclo de vida profesional del profesorado

En esta investigación (Bolívar *et al.*, 1999) pretendíamos aproximarnos a los ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria para indagar cómo cada estadio afecta al propio proceso de desarrollo profesional y qué acciones, elementos y dimensiones formativas podrían ser adecuadas a las diversas situaciones, fases, sensibilidades y necesidades de este profesorado. Igualmente, dentro de los objetivos de la investigación, nos preocupaba el grado en que el género (ejercer como profesora o como profesor) puede marcar diferencias en la vivencia y ejercicio de la profesión.

Investigar los ciclos de vida profesional, en nuestro caso, no tiene solo una función descriptiva, inevitablemente quiere ser también evaluativa. Cuando analizamos los ciclos de vida lo hacemos pensando cómo promover la mejora de la escuela y el desarrollo profesional. El conocimiento de los estadios de desarrollo, desde una perspectiva biográfica-narrativa, puede contribuir a comprender cómo los profesores y profesoras asimilan/acomodan las nuevas ideas y contenidos, e implementan las innovaciones o estrategias de enseñanza.

El marco teórico estaba configurado, en primer lugar, por una revisión reelaborada de los estudios sobre *ciclos de vida* del desarrollo adulto y de las fases de la carrera docente. En segundo lugar, para dar cuenta de la crisis de identidad del profesorado de esta etapa, se analizó el escurridizo concepto de *identidad profesional*, junto a *carrera y desarrollo profesional*. Este doble acercamiento permite abordar una propuesta emergente de *formación permanente*, desde la reutilización de los saberes experienciales en nuevas situaciones.

Metodología empleada

El diseño metodológico de la investigación se concretó, como hizo Huberman (1990: 146) en el caso de los profesores de Secundaria suizos, en «un estudio que combina los aspectos del cuestionario y los de la entrevista en profundidad». De este modo, el *cuestionario* permite conocer características y expectativas formativas comunes en el colectivo en cuanto a conglomerados diferenciados de docentes. Las *entrevistas*, por su parte, posibilitan obtener una visión longitudinal y personal de los procesos de desarrollo, que particularicen aquellos aspectos que ya nos habían apuntado los cuestionarios. La utilización de datos convergentes (marco teórico, información recogida y su conjunción en el análisis) pretende –como dice Geertz (1994: 184)– «arrojarse luz entre sí por la sencilla razón de que los individuos de los que constituyen descripciones, medidas u observaciones se hallan directamente implicados unos en las vidas de los otros; personas que, en la maravillosa frase de Alfred Schütz, "envejecen juntas"».

Los cuestionarios son adecuados para identificar qué patrones pueden servir como indicadores de los ciclos de vida, en cuanto permiten *diseñar un mapa* con los principales recorridos que parecen dibujar un amplio grupo de profesores. Pero se necesita también visitar –con estudios narrativos– más intensivamente *lugares ocupados por profesores/as específicos*, que reflejen las singularidades de las trayectorias de vida. En este sentido, no hacíamos más que reflejar la tensión inherente de las ciencias sociales, a la que nos hemos referido extensamente en

el libro: si bien cada vida individual es única, se debe tender a buscar patrones comunes.

Siendo –entonces– una preocupación en el diseño de la investigación *articular lo biográfico singular dentro de un marco contextual más general*, como especificábamos en el capítulo 4, es preciso inscribir las vidas longitudinales de los profesores y profesoras y sus *itinerarios individuales* en un marco estructural común, que incremente su inteligibilidad. Por eso combinamos una encuesta, dirigida a una muestra del profesorado, con una metodología cualitativa dirigida a la reconstrucción subjetiva de las trayectorias de vida profesional, mediante su narración biográfica. Conjugar ambas dimensiones no deja de presentar problemas. Nosotros los utilizamos en una relación de complementariedad: estructural del cuestionario y el individual de las entrevistas, como aparece en la Figura 23

La investigación puede considerarse, en conjunto, un estudio de caso colectivo, pues –como hemos señalado antes– éste no es primariamente solo una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar.

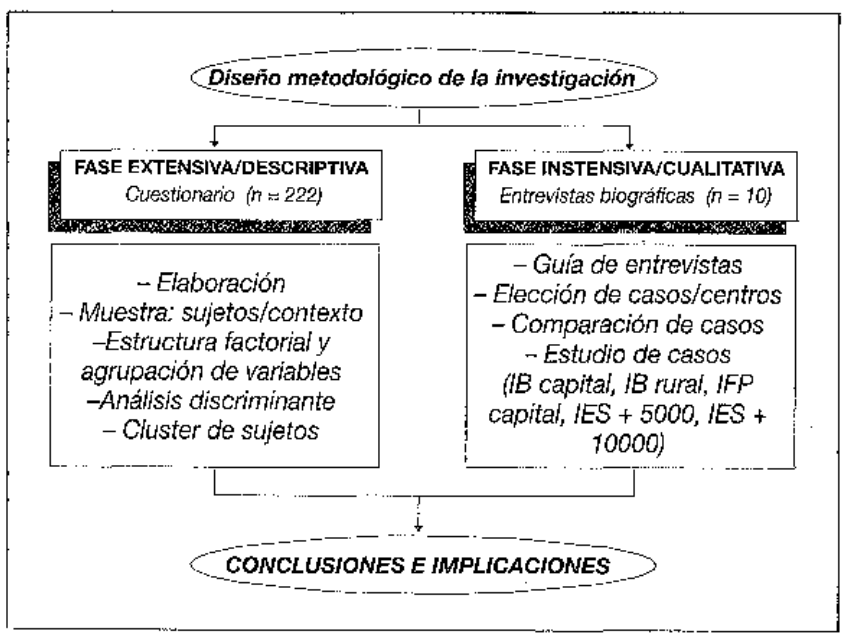

Figura 23: Planteamiento metodológico de la investigación.

[A] Fase extensiva/descriptiva (Cuestionario):

Se elaboró un cuestionario (x= 154) sobre «ciclos de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria», que fue contestado correctamente por una muestra representativa (N= 222) del profesorado de Secundaria de la provincia de Granada. La elección del grupo-muestra se hizo tomando el centro como unidad natural, origen del tipo de centro y su ubicación. El cuestionario elaborado consta de 32 cuestiones, subdivididas en respuestas de alternativas múltiples y en escalas tipo Likert, agrupados en torno a distintas dimensiones. Agrupado el universo de variables por el análisis *cluster de variables* resultaron los diez grupos siguientes: Metodología y contenidos que se debían emplear en actividades de formación; relaciones sociales y profesionales, apoyo y motivación en el trabajo y autovaloración; factores influyentes en la vida profesional; relaciones con colegas como factor formativo; metodología y contenidos empleados en la formación recibida; discontinuidad en el ejercicio de la docencia; formación en función de las trayectorias y situaciones personales; aspectos de la reforma que afectan a las perspectivas del desarrollo profesional; y aspectos influyentes para ser un mejor profesor.

[B] Fase intensiva/cualitativa (Ciclo de entrevistas biográficas):

La fase *intensiva/cualitativa* se realizó mediante 10 estudios de caso, seleccionados de cinco Institutos de Educación Secundaria, según origen (antiguo BUP, FP e IES de nueva creación), ubicación (capital, ciudad, rural) y sexo (5 profesores y 5 profesoras). Cada profesor y profesora pertenecían al mismo Instituto para juzgar el efecto que juega el contexto de trabajo en el desarrollo profesional. Las entrevistas biográficas nos permitían obtener visiones longitudinales y personales de los procesos de desarrollo (biogramas, metáforas, dimensiones y significados), cruzadas con aquellos aspectos que ya nos habían apuntado los cuestionarios (en el «análisis cluster de variables»).

La entrevista biográfica, tal como hemos reseñado antes, se compone de un ciclo de tres (y una cuarta/final), de las cuales cada una se «monta» sobre la anterior. Por eso, hemos seguido un ciclo de profundización sucesiva (Figura 24), adaptado del de Kelchtermans (1994), para delimitar incidentes y fases críticas, aparición de personas, etc., que condicionan/explican los cambios operados, los impactos producidos y las posibilidades de acción futura. En un ciclo de tres entrevistas sucesivas semiestructuradas, los profesores/as son inducidos a reconstruir, de modo acumulativo, sus biografías profesionales (historias en

la que los profesores organizan retrospectivamente sus experiencias y diseñan el horizonte y expectativas futuras).

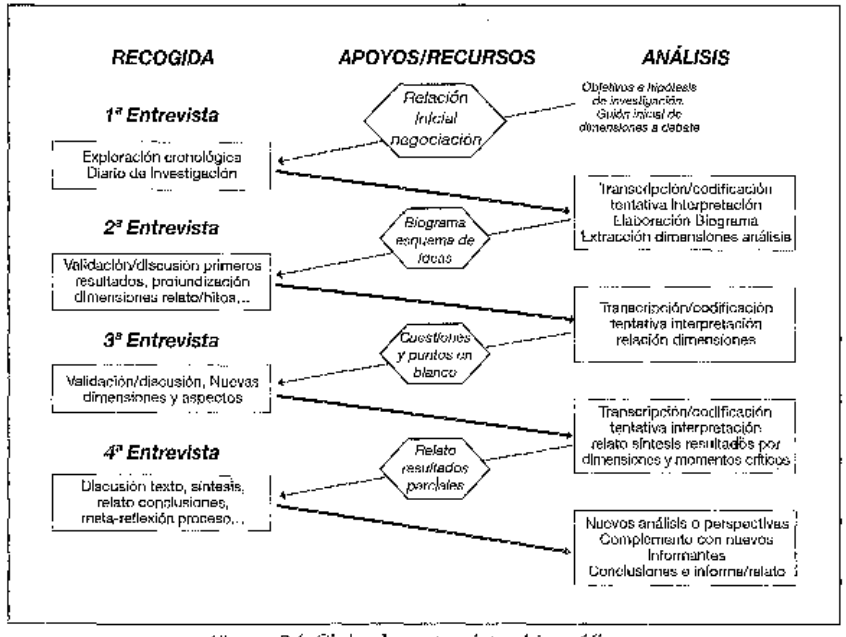

Figura 24: Ciclo de entrevistas biográficas.

Cada entrevista tiene dos partes (*a* y *b*), excepto la primera (que no tiene parte *a*, y la cuarta que no tiene parte *b*); en la primera se revisa/completa la anterior, y la segunda es específica sobre una dimensión. Según se detallaba en la *guía semi-estructurada* para entrevistadores, la primera entrevista pretende crear una relación de colaboración entre investigador-informante, además de hacer una *exploración cronológica de la vida profesional*, para determinar los principales ciclos de vida (balance de vida y expectativas futuras), que se somete a un primer análisis, base de la parte (*a*) de la segunda. En la segunda se hace primeramente un comentario/validación de los datos alcanzados en la primera, así como responder y profundizar en aquellos puntos en blanco que hubiesen quedado; posteriormente se pasa a explorar la *identidad profesional* a lo largo del tiempo (evolución de la identidad profesional). La tercera tiene una primera parte similar a la entrevista anterior y una parte específica, dedicada a la conceptualización y evolución de la

formación y el cambio. El ciclo se completa –en su caso– con una cuarta entrevista para aclarar, contrastar, validar los datos de las anteriores, así como para comentar el propio proceso de autorreflexión biográfica seguido. Entre unas y otras entrevista del ciclo existe un momento de *interanálisis*, que sirve para aclarar completar en la parte *a*) de cada entrevista.

Análisis efectuados

Articulamos los siguientes análisis para confrontar y complementar la dimensión cuantitativa y cualitativa:

[1] Análisis cuantitativo de datos. El proceso de interpretación y análisis estadístico del cuestionario, lo hicimos mediante el paquete informático *BMPD*: porcentajes, estadísticos descriptivos y frecuencias, dependencia/independencia de variables, delimitar grupos y categorizarlos (análisis cluster de grupos), dimensiones del cuestionario (cluster de variables y análisis factorial), y buscar items discriminantes en función de las variables sexo y edad (análisis discriminante escalonado).

[2] Análisis de entrevistas biográficas. El proceso de «análisis cualitativo» pretende convertir la información recogida en datos que puedan ser manejables (mediante su reducción) y que permitan su interpretación (mediante la codificación por categorías de análisis de contenido). El análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente (Demazière y Dubar, 1997) debe generar los conceptos procedentes de los datos, y la asociación/relación entre las categorías generadas. La credibilidad y confirmabilidad de los datos será fruto de un análisis de «subjetividad disciplinada», mediante un doble análisis:

(a) *Vertical/Estudio de caso*: Historia de cada profesor como caso individual, analizando las formas estructurales de cada relato de vida. Lo abordamos mediante la construcción de biogramas y categorías que permitan configurar el «*perfil profesional*».

(b) *Horizontal/Análisis comparativo*: Comparación de cada historia biográfica de vida para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores.

En función del análisis «cluster de variables» se formularon los metacódigos a contrastar en el análisis cualitativo, comunes para los diez casos. Esto permitía, en cierta medida, conjuntar los análisis de cuestionario biográfico con el más cualitativo de las entrevistas. A su vez, este doble análisis (vertical mediante estudios de caso, y horizontal de los profesores de la muestra) se conjunta mediante los análisis de «minimalización» del programa informático de análisis cualitativo *Aquad*.

Resultados e interpretación de las entrevistas biográficas

El cuestionario, cuyos resultados no vamos a reflejar aquí (Bolívar *et al.*, 1999), nos dibujó una imagen del profesorado actual de Enseñanza Secundaria, sus expectativas/problemas en el ejercicio actual de la profesión, la valoración que realizan de las actividades formativas realizadas, así como el clima socio-profesional vivido en la relaciones en el centro, departamento y padres y alumnado. Igualmente nos permitió determinar aquellas variables que difieren en función del género.

Concentrándonos en *las entrevistas biográficas*, permitieron –a través del conjunto de acontecimientos y posiciones encadenadas– la reconstrucción retrospectiva y narrativa de su vida personal y profesional. El primer *análisis (vertical)* conjuga la descripción de cada metacategoría empleada, con el registro de voces claves en el mundo socio-profesional de cada profesor/a, donde expresan sus propias conceptualizaciones, problemas e inquietudes. De este modo, complementamos las propias perspectivas de análisis de narrativas –desde la reducción de datos o descontextualización y la recontextualización de los mismos mediante la determinación de vínculos y relaciones entre las categorías que aparecen– con el propio análisis narrativo en un sentido de globalidad. El *análisis horizontal* hace una conjunción y comparación de los diez casos mediante la utilización del componente *minimalización* del programa *Aquad*, en función de los valores de verdad de forma binaria. De esta manera podemos describir cada subgrupo de análisis, extraer los elementos comunes o divergentes de los mismos, los elementos poco significativos.

Dado que, por limitaciones de espacio, no es posible recoger aquí dichos análisis, vamos a combinar sumariamente los casos, categorías y voces en una secuencia común de desarrollo o «forma» de identidad profesional (Demazière y Dubar, 1997) del profesorado de Secundaria

actual. El profesor-tipo estudió licenciatura por interés/motivación en el campo disciplinar, sin conciencia clara durante los estudios universitarios de que «lo que estaba haciendo iba abocado necesariamente a la condición de profesor de Medias»; después –por no tener otras salidas– se tuvo que dedicar a la docencia. Como señala un profesor de Física y Química «la mayoría de los que estamos en los Institutos hicimos una carrera porque nos gustaba, y después te das cuenta que no hay otras cosas, tienes que trabajar en algo, y te metes en la enseñanza». Enfrentado con la tarea de enseñar, y de querer aplicar –en los primeros momentos– los conocimientos y formas vividas en la Universidad, «por vía de autodidactismo», tras los iniciales fracasos, fue adquiriendo la maestría, el amor y vocación por el trabajo: «eso hizo que fuera cambiando, modificando, todos esos años, a la vista de la experiencia».

Tras algunos años en situaciones inestables (privada, sustituciones, interinidad) adquirió la estabilidad en la época de oposiciones masivas (libres o restringidas) de los años 1977-85. Tras un difícil período nómada por diversos institutos, separado –en muchos casos– de la familia y haciendo bastantes kilómetros diarios o los fines de semana, que ha durado una media de 4-10 años, se encuentra en el lugar donde ha fijado definitivamente su residencia familiar. En el caso de las mujeres este período, a su vez, se agudiza con su condición de madre y esposa. Como dice una profesora: «ahora es la primera vez que me siento parte integrante del equipo humano del centro. Durante los años anteriores, la sensación de provisionalidad, de interinidad, etc., me daban una cierta despreocupación de la vida del instituto».

Adquirida la *estabilidad* emocional (no solo en la docencia, sino en el centro) comienza (33-40) propiamente la formación-maduración, por la consolidación de un repertorio de habilidades prácticas de base que le aportan seguridad en el trabajo y autonomía profesional, como sentimiento de tener un modo propio de funcionar, lo que hace vivir el oficio como «cómodo» o «tranquilo». Las trayectorias individuales, a partir de este período común, como detectó Huberman, comienzan a diversificarse, según se *impliquen* en las tareas del aula, en proyectos de trabajo conjuntos, gestión o dirección. Normalmente esta necesidad de diversificación, con más altas expectativas de promoción, afecta más a los hombres que a las mujeres.

A partir de los 40 años (15-20 años de experiencia docente) se produce una fase problemática, por cierta puesta en cuestión, *crisis, o replan-*

teamiento de su actividad y carrera profesional. Los síntomas pueden ir desde un ligero sentimiento de rutina a un autocuestionamiento, que vienen a replantear la continuidad en la carrera, a considerar en exceso vulnerable el oficio de la enseñanza, o los deseos de promoción profesional. Una profesora nos comenta: «yo ahora (haciendo cuenta llevo dieciocho años dando clase) me encuentro en un período en el que creo he pasado una etapa. Me apetecería hacer, al menos por unos años, otra cosa, un alto en el camino».

Entre los 44-55 años se pierde la energía e ímpetu de momentos anteriores, para adquirir –como «estado de ánimo»– una serenidad en el oficio, una cierta *meseta* en el desarrollo de la carrera. Los docentes se suelen sentir con menos energía para implicarse en proyectos, se hacen más reflexivos, aparecen como más distendidos, menos preocupados con los problemas de su clase/grupo, con una «distancia afectiva» mayor con los alumnos. Con un mayor o menor grado de desencanto, en cualquier caso hay una tendencia a centrarse como mucho en cambios cualitativos en su aula, lejos de problemas y compromisos institucionales.

Actualmente, la conjunción de mayores déficits de socialización en los alumnos (y –por ello– demandas sociales) con la implantación de la Reforma, ha generado en los antiguos profesores de Bachillerato una marcada oposición a los cambios propuestos. Se vive un progresivo deterioro del nivel de prestigio social y de la autoridad moral, lo que está provocando un empobrecimiento profesional. La Reforma, según la percepción de muchos profesores/as, no ha hecho más que agravar estos problemas.

Conclusiones

Recogemos, de modo necesariamente sumario, aquellas lecciones aprendidas del marco teórico y lectura de la información extraída. Cuando se adopta una perspectiva de estadios de desarrollo, además del conocimiento propiamente descriptivo, nos importa –dentro de un contexto de mejora escolar– en qué grado dicho conocimiento pueda contribuir a asentar debidamente las propuestas de mejora o reforma.

– Nuestros análisis biográficos, de identidad profesional o ciclos de vida ponen de manifiesto que no es posible disociar el desarrollo profesional y personal, por lo que es preciso articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma, insertos en su trayectoria personal y profesional, de modo que pueda darse una implicación de las personas en el proceso formativo. También los procesos de innovación en los centros escolares han puesto de manifiesto la necesidad de tener en cuenta la dimensión personal del cambio (actitud, compromiso o capacitación), para identificar qué factores de evolución profesional (fase del ciclo de vida) van a condicionar la disposición hacia la innovación.

– Dada la relevancia de los ciclos de vida e identidad profesional en el profesorado de Secundaria, cabe unir formación y vida por medio de itinerarios de desarrollo profesional, acordes con las trayectorias de vida. Podemos entender *trayectoria formativa* como la relación entre las ofertas formativas y demandas propias de cada ciclo de vida. Los métodos biográficos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia *trayectoria profesional.* Cualquier propuesta de formación del profesorado debía –entonces– comenzar por recuperar, biográfico-narrativamente, el sujeto a formar. La (auto)biografía puede orientar los procesos formativos según criterios de pertinencia con las trayectorias profesionales, que entiende la formación como movilización y desarrollo de experiencia, generando nuevos saberes.

Desarrollo institucional (biográfico-narrativo) de un centro escolar

«Like people, schools age».

«Al igual que la gente, las escuelas envejecen», es una realidad no siempre puesta de manifiesto: los centros educativos tienen sus propios procesos de desarrollo y ciclos de vida. El tiempo, como variable construida socialmente, es un componente fundamental de la historia institucional, presente en las experiencias aprendidas en el pasado (códigos de actuación y memoria organizativa) y de la proyección de perspectivas en el futuro. El cruce de las «historias de vida» profesionales, expresadas en los relatos de vida, puede configurar la «historia biográfico-institucional» del centro escolar, marcando sus ciclos de desarrollo. Al reunir una serie de relatos de vida pertenecientes al mismo centro escolar, poniéndolos en relación unos con otros, así como con las estructuras y contexto histórico en las que se inscriben, proporcionan una cierta «saturación», que permite comprender la historia del grupo estudiado. El relato polifónico de diver-

sos actores, conjuntado por el investigador, posibilita construir el conocimiento de la institución. En el fondo, el problema que señalamos, apunta a cómo lograr la articulación entre lo individual y lo colectivo.

Las organizaciones son, como explica el constructivismo, los sentidos y vivencias que tienen los individuos que las habitan. Son también lugares privilegiados de producción, circulación y recogida de historias, en forma de relatos. Estas historias son un dispositivo para dar identidad a la organización: permiten poner en escena, narrativamente, captando la experiencia pasada y escenifican los anhelos futuros. El relato polifónico de diversos actores, por ejemplo en un grupo de discusión, o diversas historias individuales conjuntadas por el investigador o asesor, permite construir la historia de la institución. Los participantes tienen de hecho un relato común, como consecuencia de haber vivido una historia compartida. A su vez, las historias compartidas pueden hacer emerger una comprensión común, el sentido que le dan a la organización.

En el ejemplo de investigación desarrollada (Domingo, 1996; Domingo y Bolívar,1996) que describimos a continuación, queremos mostrar cómo se pueden investigar biográfico-narrativamente los *procesos de desarrollo de un centro escolar innovador,* referidos al ciclo de vida de la organización y a la construcción de una cultura de la colaboración. Analizamos cómo se originan y mantienen sus elementos culturales, circunstancias que han influido en su dinámica, cómo los miembros perciben a la organización desde su memoria colectiva, etc.; para comprender el presente desde la reconstrucción del pasado y como base para proyectar acciones futuras.

Un centro escolar con una dinámica de desarrollo, como el que investigamos, tiene una memoria institucional, que es pertinente estudiarla desde las reelaboraciones biográfico-narrativas que hacen los profesores. El modelo de «ciclos de vida» proporciona un marco para comprender el proceso de desarrollo (individual e institucional). A la vez que se reconoce el saber adquirido por el individuo/organización, la historia de vida profesional/institucional permite constituir una identidad contando un relato de cómo ha llegado hasta aquí, construyendo –de este modo–la vida como totalidad. A su vez, para entender el centro como una *cultura en desarrollo,* tendremos que considerar una serie de aspectos y dimensiones a tener en cuenta –destacados en los estudios sobre la cultura organizativa escolar– como son: los componentes (sagrado o profano, formas, contenidos, funciones y

carácter), los elementos (valores, héroes, ritos, artefactos, perspectivas, roles, etc.), las manifestaciones (tangibles e intangibles), las tipologías culturales (por el grado de colaboración de sus miembros, las interdependencias e interrelaciones políticas de sus componentes, por su orientación), etc.

El ciclo de desarrollo de una organización se basa en la síntesis e integración de estos diversos elementos y aspectos. El sentido global vendrá dado de la composición polifónica que se adquiere al conjuntar la historia de vida de la organización comparando, integrando y solapando múltiples historias. Al solapar diversas exposiciones de la historia de vida de la organización se va conformando una *visión polifónica,* que armoniza unos parámetros globales del normal desarrollo de la misma y que, aun con cierto contraste, pueden componer una melodía inteligible.

Es verdad que, en el caso de bastantes centros escolares, la vida cotidiana suele transcurrir año tras otro sin dar lugar a un aprendizaje institucional, produciéndose un «desarrollo cero», siendo de escaso poder explicativo los ciclos de vida. Pero cuando hablamos de «desarrollo organizativo» y/o «desarrollo profesional», expresiones con notable éxito en la última década, de tener algún referente sería que habría que tender a que los centros escolares tuvieran dinámicas de desarrollo, ciclos de vida madurativos, o aprendizaje organizativo. En nuestro (estudio de) caso, como veremos, por las especiales dinámicas (internas y externas) que han concurrido en este centro escolar, está justificado, y tiene virtualidades explicativas, aplicarle el modelo de ciclos de desarrollo o de vida. A la vez puede contribuir a proporcionar una imagen de lo que sea/deba ser en la práctica eso que llamamos «desarrollo del centro como organización».

Los ciclos de vida de la organización

Adoptar un enfoque de ciclos de vida conlleva, como condición estructural, una cierta curva de expansión y posterior reclusión en el desarrollo. Las fases se moverían, en un inicio de desarrollo, donde se abren posibilidades, seguidas de un momento en que se adquiere el culmen del desarrollo, que progresivamente –tras su expansión– puede (o no, al mantenerse) abocar a un cierto declive o deterioro. Así, Adizes (1993) explica el desarrollo de las organizaciones en paralelo al ciclo de vida humano, aun cuando reconozca que no es lineal y que

en cada fase/subfase se pueden producir crisis que impidan el desarrollo posterior:

> Las organizaciones, al igual que los organismos vivos, tienen sus ciclos de vida; sufren las luchas y dificultades normales que acompañan a cada una de las etapas de los ciclos de vida organizativos y afrontan problemas de transición durante su paso a la etapa de desarrollo siguiente. (...) O bien aprenden a afrontar solas estos problemas o desarrollan enfermedades que obstaculizan su crecimiento (1998: xxii).

Su modelo de ciclos de la organización distingue dos grandes estadios: *1) crecimiento* y *2) envejecimiento,* mediados por el estado *3) de «plenitud»*. Al no ser estas dos grandes tendencias lineales ni homogéneas, va delimitando una serie de subfases con sus momentos críticos, temas centrales de interés, etc.; así como las posibles desviaciones del desarrollo normal –crisis o problemas comunes– en cada fase y/o período. Cabe igualmente la posibilidad de regresar de unos estadios posteriores a otros anteriores, pero no a la inversa. Acciones específicas pueden romper la tendencia e incluso reiniciar un nuevo ciclo, pero –como es propio en cualquier teoría del desarrollo evolutivo– se mantiene necesariamente la secuencia escalonada de crecimiento, aunque ésta no ha de ser homogénea, ni determinada en el tiempo. Vamos a describir de modo sumario las subfases del ciclo (ver Figura 25).

En el *ciclo de crecimiento* se distingue una: (a) *Etapa de noviazgo*: crear un compromiso, asumir un riesgo y abrirse un «mercado». En este momento la motivación de los fundadores y/o líderes es fundamental para superar los primeros problemas que necesariamente han de aparecer. Cuando no tiene suficiente constancia y continuidad, sería un «ligue» pasajero. (b) *Infancia*: asumido el riesgo y compromiso necesitará de líderes y apoyos que cubran los problemas de descapitalización, vulnerabilidad y dependencia. El principal problema sería la «mortalidad infantil», desaparición de la organización (o proyecto de cambio), si no se dan dichos apoyos. (c) *Go-go*: se va funcionando con un rápido crecimiento, pero con «falta de consistencia y concentración». El principal problema es la excesiva dependencia de determinadas personas. (d) *El segundo nacimiento (Adolescencia)*: conflicto interno y de inconsistencia de metas y de «grupo», se dan subculturas y líderes muchas veces enfrentados entre

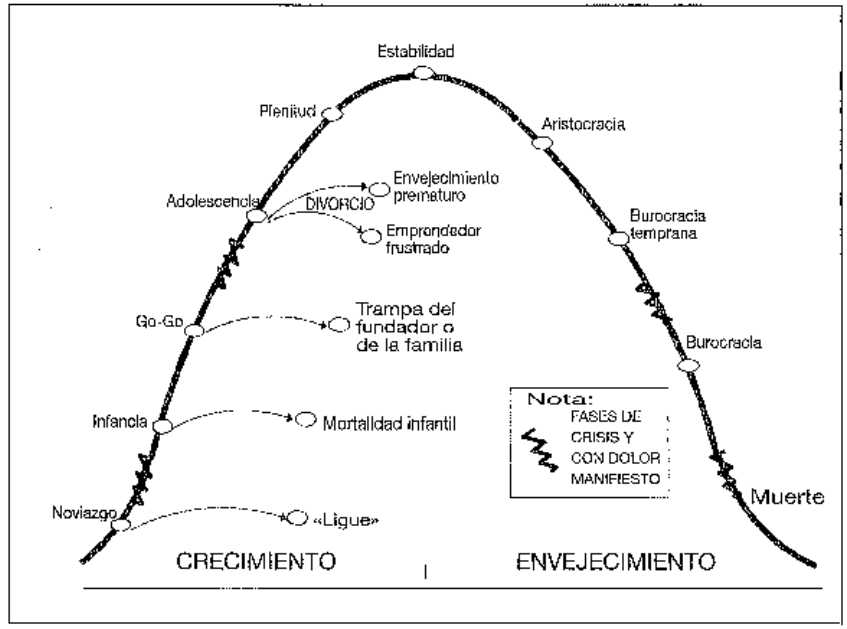

Figura 25: Curva de los ciclos de vida de la organización.

sí. Hay una crisis de identidad y de metas a corto y largo plazo. El crecimiento no es homogéneo ni está consolidado; también se empiezan a plantear luchas de tendencias de cara a un mayor rendimiento, más autonomía y visión de conjunto. Los principales problemas serán la frustración y el divorcio, que llevarán a un envejecimiento prematuro de la organización, por falta de apertura o lucha de intereses. (f) *La plenitud*: Etapa de crecimiento en todos los sentidos, de asentamiento y de institucionalización de logros, metas, objetivos, procedimientos; existe una tensión entre crecer o permanecer y perder pujanza; los problemas se afrontan con flexibilidad, responsabilidad y dando autonomía.

Por su parte, el *ciclo de envejecimiento* (centros que se hunden) se inicia con una etapa de «aristocracia» por haberse institucionalizado burocráticamente los procedimientos y objetivos, baja el compromiso y la motivación, se carece de imaginación. Este declive se acentúa con una *burocracia*, los dirigentes se ven como fines en sí mismos, o simplemente superviven con reglas formales, sin proyectos propios de desarrollo. En este momento, si la organización es capaz de operar

aisladamente (como puede ocurrir en las escuelas públicas) vegeta en estado de coma; pero si no es así, el resultado será la *muerte de la organización.*

Objetivos que pretendíamos

En el contexto de reestructuración de la vida de los centros que ha supuesto la implantación de la Reforma educativa, se vio la necesidad en este centro de retomar su historia y los procesos de desarrollo e innovación seguidos, así como de las dinámicas de solución de problemas y superación de conflictos que se desarrollaron y experimentaron. Así, va tomando forma un estudio biográfico del centro, como referente y raíz de los cambios y procesos que tenían lugar. Tratamos de cruzar las propias percepciones y concepciones de los profesores, con la construcción de una visión global de la historia de vida del centro, según quedan reflejadas en la «memoria institucional».

Partiendo de una interdependencia entre individuo-organización, podemos estudiar el centro, desde una aproximación biográfico-narrativa, como una cultura que se desarrolla, con sus propios dinámicas. Esta aproximación posibilita comprender los momentos de desarrollo, los aspectos, fases, personas o tiempos críticos, en función de los que se articularon los cambios, y las consecuencias o impactos que han tenido en el presente. A su vez, reconstruirlos narrativamente y reflexionar sobre ellos, pretende reconocer lo adquirido, asumir el propio pasado (ciclo de desarrollo organizativo), los itinerarios y situaciones personales, como base para cualquier propuesta de acción futura contextualizada.

(a) Pretendíamos hacer una *reconstrucción cultural de la historia del centro,* accediendo al conocimiento descriptivo e interpretativo del mismo, a partir de incidentes del pasado y sus repercusiones en ese momento, elicitando los elementos que perduran e inciden en la actualidad.

(b) La *dinámica cultural del centro,* sus valores, imágenes compartidas, etc.; que configuran su cultura organizativa. Por ello nos importaba primariamente cómo se ha ido generando esta cultura colaborativa, identificando los focos de atención a lo largo de su desarrollo. Estos elementos nos permiten *caracterizar y describir el ciclo* de desarrollo del centro educativo.

Desarrollo de la investigación

Un estudio biográfico/narrativo, diacrónico y sincrónico, nos proporciona una aproximación adecuada a un contexto, momento, interés, en función de la propia historia personal del informante y del grupo. Pero, debido a que el centro es mucho más que la suma de sus integrantes, a las visiones personales de éstos habrá que superponer otros elementos de análisis grupal: (a) Discusión en grupo y comparación de historias para lograr una *«saturación» de elementos coincidentes*; y, a la inversa, (b) Búsqueda sistemática de *casos negativos o «puntos oscuros»*, cuya clarificación pueda contribuir a completar la historia.

Se pretende –de este modo– alcanzar una reconstrucción relevante de los elementos comunes de la cultura educativa y organizativa del centro, de su desarrollo e integración en la propia biografía profesional y personal de los componentes del centro. La percepción individual, contrastada intersubjetivamente con los relatos y modo de ver por los otros la historia, contribuye a reinterpretar y reconstruir los lenguajes, valores, códigos e imágenes que, en búsqueda individual y colectiva, otorgue significado al propio colegio, a su memoria institucional y práctica educativa. El estudio, entonces, se plantea cuestiones descriptivas (qué ocurre), interpretativas (cómo se valoran esos acontecimientos) y explicativas (por qué son importantes esos hechos, cómo se relacionan entre sí, etc.). Utiliza diversas fuentes de recogida de datos que ofrezcan –de partida– una triangulación en la recogida y análisis de evidencias (dar cabida a diversas perspectivas sobre los hechos).

Usamos las *historias/relatos de vida, como método de investigación,* sobre el desarrollo de un centro desde sus participantes-actores, como principales informantes de la realidad cultural y social que comparten, y como testigos y coautores de la evolución que ha seguido. Desde esta perspectiva biográfico-narrativa, abordamos el proceso de desarrollo del centro, como ciclos de vida:

1) Haciendo una descripción «densa» y comprensión del proceso de desarrollo seguido por el centro y, en especial, de su ciclo de vida y de reconstrucción cultural.
2) Abordando el centro y su memoria institucional como construcción social, desde los individuos que lo forman.
3) Describiendo los procesos de desarrollo de la organización seguidos por un centro concreto, así como de los elementos que han estado presentes e influido para que este proceso haya sido de una determinada manera.

En conjunto, es un *estudio biográfico polifónico*, como cruce de los múltiples relatos narrativos individuales sobre la vida del centro, que se combina una «genealogía del contexto» (Goodson, 1996), estudiando fuentes documentales escritas diversas (planes del centro, actas, análisis de zona, etc.), que diseñen un contexto en el que adquiera significado los relatos de vida de los profesores. Una *triangulación interactiva* de diversas historias referidas a un mismo tema (con distintas visiones, prestando atención a las divergencias y casos negativos), es un dispositivo clave para su interpretación.

Un diseño de investigación congruente, pasaba por un diálogo-compromiso con los informantes. Una vez logrado este propósito, se nos ofrecía como válido el método de *profundización sucesiva* de Kelchtermans (1993), adaptándolo a los propósitos de nuestro estudio del ciclo de desarrollo de un centro educativo. En este sentido, se construye y reconstruye el proceso de investigación, que sumariamente recogemos en la Tabla 18. Observamos cómo –para cada fase de profundización– corresponden unos determinados instrumentos de recogida de información, unos objetivos, y se destacan los contenidos a analizar y profundizar, así como una enumeración de los procesos básicos de análisis de esta información.

Por este motivo, articulamos unos procesos de contextualización-descontextualización acordes a cada fase del estadio de conocimiento de la situación y al grado de apertura del diseño en ese momento. De este modo:

(1) Iniciamos el proceso con una *aproximación* de toma de contacto y búsqueda de unas claves contextuales y de historia formal que nos ayuden a comprender las historias de vida de la institución que se irán construyendo en lo sucesivo. Así se realiza un análisis de contenido de documentos, para establecer un biograma de la organización, unos temas centrales o generadores y una mínima estructura por donde seguir.

(2) Con el paso siguiente –*autoinformes*– tratamos de abrir campos y captar la perspectiva de los propios informantes; se propone un sistema de categorías acorde a la literatura al uso, para ir acotando dimensiones y aspectos, según perspectivas y énfasis de los protagonistas. Con todo ello elaboramos unos esquemas de ideas que actúan como armazón para desarrollar la narración polifónica y sobre los que centrar las entrevistas posteriores. Asimismo obtenemos otras

Tabla 18. Proceso de investigación del ciclo de vida de una institución escolar

Fases	*Instrumento*	*Objetivo*	*Contenido*	*Análisis*
Contextualización inicial	Observación. Diálogo. Negociación.	Búsqueda, compromiso, participación e implicación de informantes.	Hacer un *biograma*. Intuir las fases, crisis, momentos, temas centrales e informantes clave.	Análisis de contenido de documentos, primera reconstrucción narrativa.
Aproximación	Autoinforme inicial. 1ª entrevista abierta.	Recopilar datos y elementos para lograr un esbozo o armazón de historia, significados y relaciones relevantes.	Elementos tangibles e intangibles: mitos, símbolos, valores, héroes, impactos, roles, subculturas, conflictos, momentos e influencias.	Análisis del relato: metáforas, secuencias de códigos y relaciones entre ellos, hipótesis. Detectar puntos oscuros y hacer esquemas de ideas y una trama.
Profundización	Entrevista en profundidad (diálogo biográfico).	Construcción de una identidad narrativa y una reflexión amplia y concreta de los aspectos indicados, ocultos o intuidos en relatos.	Devolver mapas conceptuales de ideas y otras informaciones. Saturación y puntos oscuros, búsqueda de divergencias, ruidos y silencios.	Conjunción de (a) Análisis categorial de datos (códigos, evidencias cualitativas, minimalización); y (b) Reconstrucción narrativa: Relato polifónico desde lo anterior.
Validación y reconstrucción de un nuevo relato polifónico institucional	3ª entrevista (grupal y/o individual).	Interpretación, validar, confrontar y consenso colectivo.	Visión del grupo en diversos aspectos, detalles. Últimas apreciaciones y puntualizaciones.	Reconstruir el relato polifónico institucional y matizar algunos resultados de la evidencias cualitativas empíricas.

informaciones de interés: propuesta de nuevos informantes, silencios («puntos oscuros»), aspectos necesitados de mejor negociación-implicación, etc.

(3) Seguidamente –con la *entrevista biográfica o diálogo en profundidad* (Bertaux, 1993)–, pretendemos una profundización en los aspectos y conceptos en los que más han incidido los relatos. Se busca, desde un lado, una saturación de algunos aspectos ya referidos de la historia del centro; desde el otro, buceamos en los silencios, divergencias, nuevos enfoques, que necesitan ser profundizados y sopesados.

(4) Por último –la *discusión en grupo*– aporta una interpretación y contraste de resultados obtenidos en función de la subjetividad colectiva que se desarrolla en los grupos de discusión, intentando alcanzar una validez consensual por el grupo.

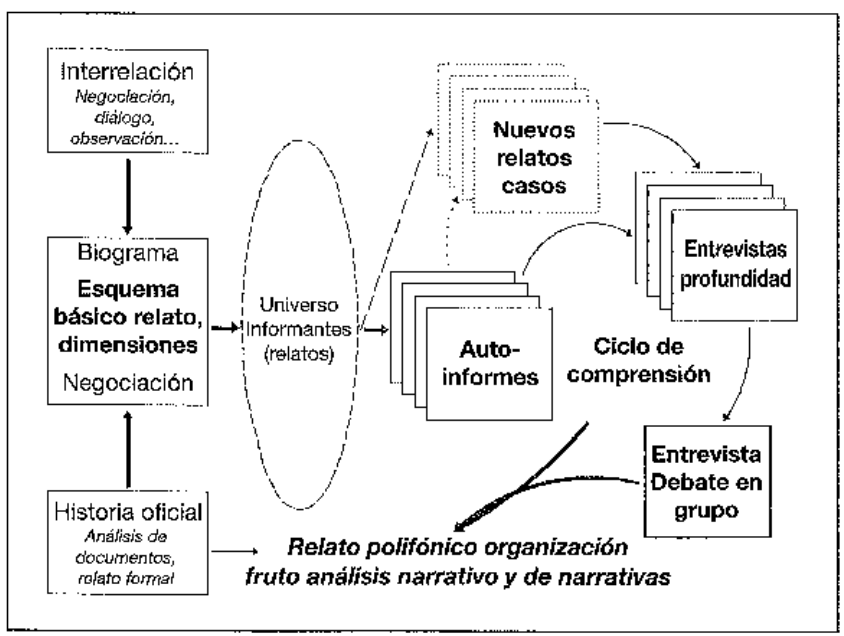

Figura 26: Modelo de profundización sucesiva empleado en la investigación.

En este proceso de profundización sucesiva en la identidad y desarrollo del centro, establecemos una síntesis y complementación de

análisis formales de los datos narrativos (categorización, codificación) con descripción narrativa propiamente dicha, que presentamos gráficamente mediante el esquema representado en la Figura 26. Del mismo modo, observamos cómo se establecen unos principios básicos de triangulación de perspectivas, informantes, metodologías de recolección y análisis de datos, que terminan en una síntesis polifónica presentada a juicio de cada informante y del propio grupo como tal.

Resultados y conclusiones

Por razones de espacio no es pertinente –en este momento– describir el volumen de resultados obtenidos en nuestro estudio (Domingo, 1996), por lo que solo apuntaremos las conclusiones –a nuestro juicio– más relevantes a las que hemos llegado. El ciclo de cambio –en sí– constaría de cuatro grandes fases (tres vividas y una cuarta, apunta en el momento de la investigación):

(a) *Iniciación*: La constancia y compromiso del fundador (noviazgo con la idea), más el apoyo de los padres, y la propia dinámica de superación de conflictos y problemas estructurales con la participación y los debates, da lugar a crear estructuras y bases para el futuro proyecto;

(b) *Puesta en práctica*: Se pone en marcha un verdadero proyecto de centro, basado en el compromiso, el apoyo interno y externo, el trabajo en equipo, la participación, la conquista del medio, faltando –no obstante– estabilidad y sincronía;

(c) *Institucionalización*: Tras una difícil incorporación de nuevos miembros a la idea, haciendo un especial énfasis en crear un cambio persistente, global e integrado, se inician procesos de colaboración, integración, apertura y flexibilidad, que generan buen ambiente y un primer estadio de madurez. Tras estos estadios de desarrollo del cambio, se apunta una nueva fase de

(d) *Replanteamiento*: Se produce una nueva flexibilización, cuestionamiento, participación y relaciones dialécticas entre aspectos, sectores, fuerzas divergentes, subculturas, etc., que dejan entrever una nueva fase recurrente de crecimiento –si se supera– o de declive, si no lo hace o genera enfrentamientos o posicionamientos demasiado rígidos y/o burocratizados.

En el caso del centro investigado, por las especiales circunstancias que concurrieron en su nacimiento, así como por su propia necesidad de supervivencia, el modelo de ciclos de desarrollo se ha mostrado teóricamente fértil. Pero también somos conscientes de que, en algunos/muchos casos, el ciclo de desarrollo puede ser *plano*, naciendo desde una burocracia temprana heredada de la propia historia institucional de los centros educativos y puede permanecer en ella por un tiempo indefinido, solo sujeto al capricho de cambios puntualmente poco significativos o que provocan cambios aparentes. Sin intentar hacer un transvase sin más, ni dar un salto en el vacío hacia la generalización, nos permitimos hacer un conjunto de conclusiones sobre el ciclo de vida de las organizaciones educativas en general, que creemos aportan enseñanzas de interés:

a) El modelo de ciclo de vida, aun con limitaciones internas en el caso de los centros escolares, constituye un marco conceptual interesante para estudiar el desarrollo de una cultura u organización, desde el análisis diacrónico/sincrónico de la misma.

b) La identificación de los momentos críticos por los que pasa una organización, su orientación y los impactos que produce, son indicadores fuertes para detectar en qué momento de desarrollo se encuentra y cuál es su tipología cultural.

c) Recuperar la memoria institucional, a partir de las historias de vida institucional, es un instrumento potente (tanto para los implicados como para una investigación orientada a la mejora) para conocer la cultura, las relaciones micropolíticas y el proceso de desarrollo de esa cultura; proporcionando claves de su evolución, dirección e intensidad de los cambios que sigue.

d) Los procesos de cambio, para llegar a un estadio de madurez, necesitan de un tiempo de gestación, crecimiento e institucionalización dilatado en el tiempo. El cambio ha de implicar a todo el centro en su conjunto. Por eso –a pesar de tener momentos críticos puntuales– no ocurre de forma inmediata, es un proceso dilatado y continuo en el tiempo para asumirlo, adecuarlo e integrarlo culturalmente.

e) La comprensión y análisis de las organizaciones escolares, en cuanto culturas que forman un sistema complejo con profundas interrelaciones, demanda *aproximaciones complejas* que incluyan a los propios agentes (como la metodología biográfica), la integración de múltiples percepciones, que le aportan identidad y comprensión escénica.

El conocimiento de los ciclos de desarrollo de cada escuela permite comprender los procesos de acción seguidos, constituyendo una buena base para insertar las mejoras futuras. Las organizaciones educativas se tendrán que desarrollar a partir de la consideración de sus trayectorias de vida y del estadio de desarrollo en el que se encuentran en el momento que se inicia el proceso de mejora de dicha organización. Por último, una perspectiva longitudinal sugiere que a lo largo del tiempo los cambios pueden tener impactos no previstos en un momento. Los propios centros educativos innovadores tienen su ciclo de vida, pasando por diferentes estadios, que pueden hacer comprender cómo el cambio llega a agotarse o mantenerse. Pueden identificarse puntos de no retorno, internos o externos al centro, que contribuyen al agotamiento del cambio. Comprenderlos y anticiparlos a tiempo puede proveer puntos de acción e intervención que prevengan posteriores erosiones de la visión de la escuela.

La profesión docente en contextos de desigualdad

Un cuarto ejemplo, ilustrativo del uso de la investigación biográfico-narrativa en educación, proviene de una investigación (Domingo, 2000) que hemos llevado a cabo sobre las necesidades formativas y desarrollo profesional del docente en zonas de compensación de desigualdades, miradas desde el propio profesorado. Nos planteábamos, de partida, que existía un modelo muy particular de profesor, de socialización en la zona, de identidad profesional y de desarrollo profesional en estas circunstancias. Por lo que parece relevante comprender *cómo sienten los profesores el ejercicio de su profesión en estos contextos*, cómo cambian sus necesidades y orientaciones vitales, y qué estiman como fundamental para ajustarse a y transformar la realidad en la que trabajan; pero también contextualizar y atemperar sus opiniones y relatos de experiencia con las de otros agentes de la comunidad. Desde esta perspectiva, la investigación pretende:

- *Comprender el sentido, significado, construcción personal y profesional* de los procesos de desarrollo profesional y de las necesidades formativas de los docentes que atienden a la compensación de las desigualdades en educación en zonas y colectivos desfavorecidos. Y, desde ahí, caracterizarlo y describir las fases de desarrollo de la vida profesional de estos profesores y profesoras.

Yuxtaponer y diferenciar al profesorado en función del tipo de centro (público-concertado, CAEP-CPR/CPRA, unitaria-agrupada) y zona educativa (rural-urbana).

- Determinar qué elementos substantivos de la *trayectoria profesional de este profesorado* son los más relevantes para el curso de su inducción en estos «centros» y para un desarrollo profesional «contextualizado». Resaltar las principales carencias y necesidades formativas sentidas por este colectivo profesional, de cara a la adecuada atención a/en la diversidad del alumnado sujeto a situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal, para prevenir y resolver problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar.
- Proponer un modelo de *asesoramiento y de orientación* del desarrollo profesional que satisfaga las necesidades formativas sentidas por este profesorado, ajustado a las demandas y expectativas de transformación de la zona en la que trabajan.

Los docentes saben, mejor que nadie, dónde «aprieta el zapato», dónde no funcionan bien las cosas. Disponen de un enorme caudal de experiencias y de ideas que, si se aprovechan, constituyen unos recursos inestimables para aproximarse a su realidad y, conocer desde su propia voz, qué sienten, piensan, necesitan; o cómo han vivido sus personales procesos de desarrollo profesional e institucional en estos contextos. Desde ahí, se opta por una *investigación de corte biográfico-narrativa*, para comprender y describir cuáles son las percepciones acerca de sus necesidades formativas y de los elementos que –a su juicio– inciden en su desarrollo profesional, para establecer algunos elementos característicos con los que poder comparar algunos resultados y establecer inferencias y relaciones.

La identificación de las necesidades formativas y desarrollo profesional del profesorado de contextos (ZAEPs), *desde su propia mirada/voz/percepción*, surge de sus propios relatos de experiencia profesional y la articulación de una serie de comparaciones, solapamientos (disparidad y convergencia), de análisis y perspectivas bipolares que detecten diferencias significativas como indicadores de necesidad, entre distintas dimensiones: la realidad y el deseo, el día a día cotidiano y el sueño de lo que debería ser, la voz del profesorado y la de la comunidad.

La investigación (como muestra la Figura 27) consta de tres partes bien diferenciadas: Una *contextualización*, un estudio *intensivo* y otro *extensivo*. Se recogen siete estudios de caso (no tanto por su representatividad, sino por el grado de implicación en la zona y reconstruir la verdad de su relato de vida) que describen mediante estas circunstancias y realidades profesionales –derivadas de atender a chicos y colectivos sujetos a procesos de exclusión, deprivación económica, geográfica o sociocultural u otras circunstancias de riesgo y desigualdad– desde su propia experiencia y opinión (utilizando el ciclo de profundización comprensiva, ya señalado de Kelchtermans (1994), en un diálogo en profundidad distribuido por tres/cuatro entrevistas por sujeto). Se ha complementado por un análisis más extensivo del estado de la cuestión (utilizando un cuestionario de amplia muestra, 282), y por una aproximación de contextualización socio-económica y cultural previa, y con la opinión directa de cuatro voces significativas de la comunidad.

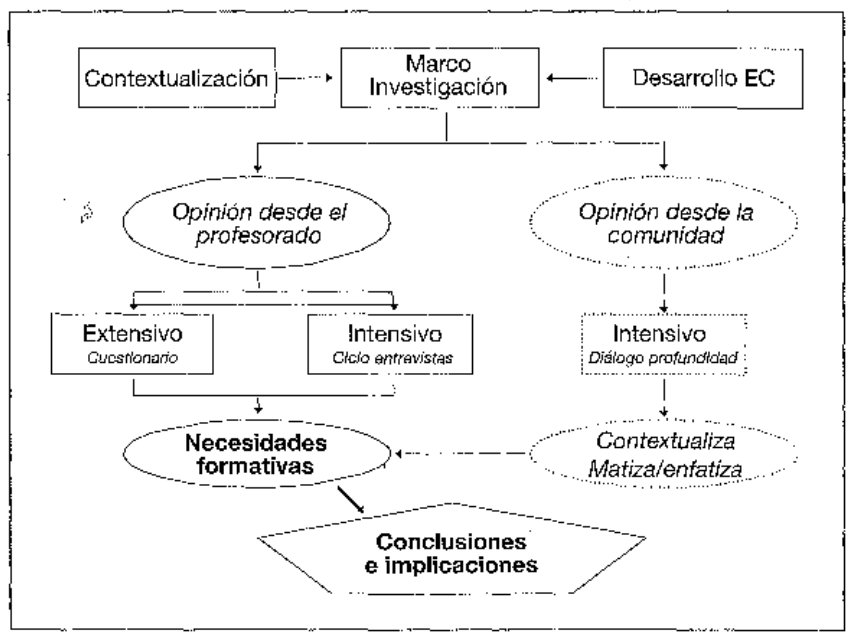

Figura 27. Diseño de investigación.

Más concretamente, sin entrar en su descripción operativa, recogemos en la Figura 28 el modelo de diseño de investigación propiamente narrativo. En él se puede observar como el estudio de contex-

tualización de la comunidad aporta una serie de demandas hacia el colectivo (que se traducen en una serie de necesidades formativas externas) y otros aspectos que ayudan a comprender las opiniones, dificultades y orientaciones de la acción profesional.

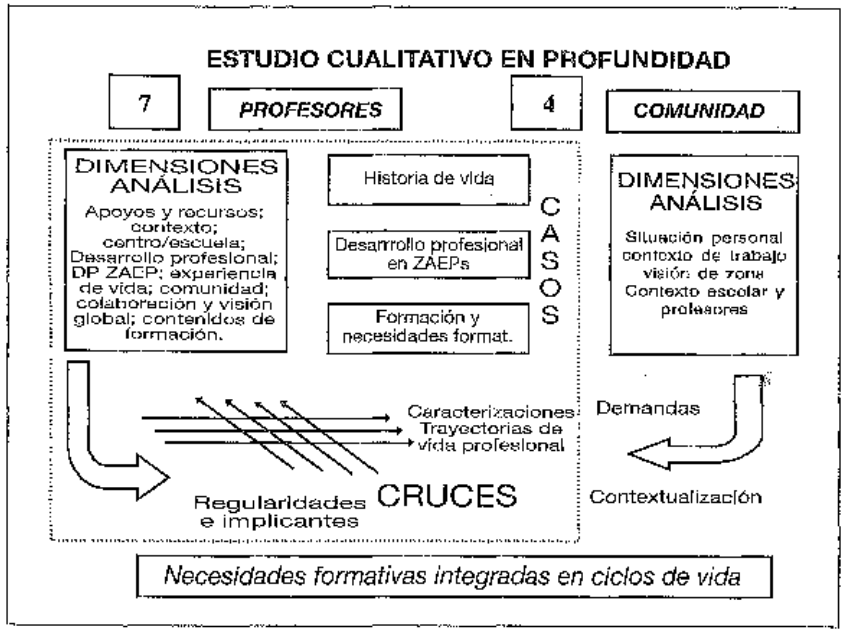

Figura 28: Esquema del estudio cualitativo

En el estudio cualitativo, ejemplificado en la Figura 28, junto a múltiples caracterizaciones profesionales (por razones de edad, situación profesional, localización geográfica de su ámbito de trabajo, nivel de implicación y comunicación con la comunidad, etc.), emergen una serie de descriptores que podrían representar al profesorado en general. En lugar de los resultados vamos a ejemplificar el proceso de investigación seguido en las entrevistas realizadas.

Cómo eran las entrevistas mantenidas

Optamos por la entrevista como estrategia relevante para acceder a las concepciones y perspectivas de los profesores y profesoras sobre cualquier aspecto de su práctica o vida profesional. En su formato bio-

gráfico nos detenemos en torno a episodios clave o leitmotiv vividos por los docentes en su desarrollo profesional en las zonas objeto de estudio. Como se ha apuntado anteriormente, más que ciclos de entrevistas en profundidad, se abordó una «entrevista en profundidad» por caso, si bien desarrollada en varias sesiones espaciadas en el tiempo. Con ello se conseguía una mayor profundización en los temas, un contraste en los informes y una mayor reflexión sobre los contenidos de los relatos. Además de dar opción a una constante reconstrucción y vuelta atrás en los episodios para realizar puntualizaciones, ampliaciones o correcciones, se abre la posibilidad de ir validando y consensuando dialécticamente la oportunidad, lógica y veracidad del propio relato.

Las entrevistas disponían de una guía *semi-estructurada*, que recogía las cuestiones sobre las que «a priori» nos interesaba profundizar. Estas dimensiones y preguntas se flexibilizaban (reiteraban, suprimían o matizaban) con el curso del «diálogo». No interesaban unas respuestas cerradas, sino que se produjeran relatos, interpretaciones, opiniones sobre temas globales y se fuesen puntualizando y detallando narrativamente por el propio entrevistado. Como ejemplifica la Figura 29, la entrevista constaba de tres grandes dimensiones.

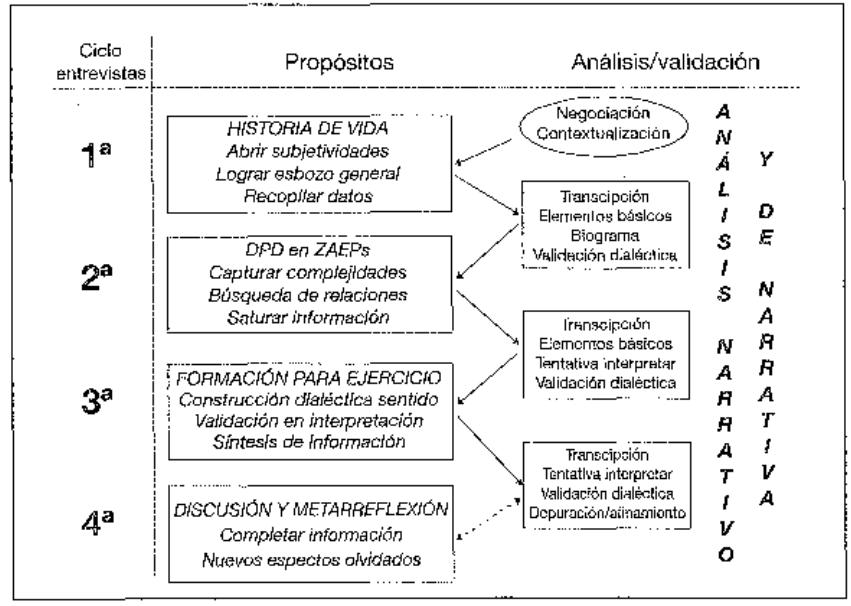

Figura 29: Propósitos y análisis en el ciclo de entrevistas.

En la *primera entrevista* –sobre la historia de vida–, interesaba hacer una aproximación al profesor, a su vida y experiencia, para poder situar todo lo que opinase/relatase con posterioridad. Con ella se hacía una exploración cronológica de la vida profesional y personal del sujeto, para determinar los ciclos de vida, las fases críticas por las que pasa (trayectoria profesional), las personas importantes en su vida, los incidentes que condicionan o explican quiénes son y por qué hacen lo que hace. En esta primera entrevista se procura un esbozo biográfico general, se habla de la formación inicial y los antecedentes al ejercicio de la profesión, los primeros años de docencia, los cargos ocupados y la experiencia profesional, si han existido o no experiencias de participación ciudadana e implicación social. En la *segunda*, tras pasar a una presentación y comentario del biograma y esquema de ideas de la entrevista anterior, se centra en el Desarrollo Profesional Docente en contextos de desigualdad, cómo es su llegada y socialización, impactos que produce, apuntes de su situación actual y contexto en el que trabaja, su centro y sus compañeros, la zona, etc. En la tercera, dedicada específicamente a la *formación para el ejercicio* de la profesión en estos contextos (realidad, necesidades y perspectivas), se indaga sobre los factores que dificultan el ejercicio de la profesión, la innovación y la profesionalización en estos contextos, los efectos de la ampliación del centro y los proyectos globales, valoración de la formación (inicial y permanente) recibida, qué contenidos son más importantes para su formación. Si procede, existe una *cuarta* entrevista de validación, puntualización y confrontación, así como para completar información.

En las entrevistas para los *miembros de la comunidad* (padres, alumnos) se pretende saber qué piensan de la escuela y de los profesores de estos contextos, cómo los ven, qué necesidades sienten y cómo deberían ser. Tras hacer una breve presentación de quienes son y qué hacen y de su relación con la escuela, se indaga sobre su visión de la zona y qué necesita, grado de conocimiento de los centros y profesores, relaciones centro/profesores-comunidad, aspectos que considera relevantes para ser un buen profesor en estos contextos. En estos casos se hacía solo una segunda entrevista de complementación, puntualizaciones, análisis, validación del material aportado y analizado.

Las dimensiones de análisis de las entrevistas

El proceso de encontrar los códigos que fuesen adecuados a los propósitos y que tuviesen validez interna, se inició un proceso inductivo-interpretativo de reconstruir las ideas del texto y orientarnos por unidades de significado, palabras o partes de frases en relación con un tema dado, por secuencias de significados. El proceso de selección de categorías tuvo un movimiento de acordeón, desde recoger todas las categorías de análisis pertinentes para estos estudios al uso, que superaron el centenar en un primer diseño, para ser sometidas a consideración por parte de todo el equipo de investigación y buscando su pertinencia en contraste con su material cualitativo a analizar. Cada investigador añadió las categorías que consideró oportunas. El proceso produjo nuevos códigos, pero también depuró muchos de los que se habían señalado con anterioridad. Este proceso de ampliación y búsqueda de nuevas categorías sobre la base de las aportaciones de estos relatos, los esquemas de ideas y las entrevistas que íbamos realizando, con lo que quedó definitivamente, para las mismas, un sistema de códigos que integró los matices diferenciadores de aspectos, momentos, fases, subculturas, profesores y los matices que iban surgiendo en relación con los temas que emergían como significativos. De este modo, se obtuvo un listado de categorías agrupadas en torno a grandes dimensiones de análisis.

Los análisis

Los resultados obtenidos en estas entrevistas se iban uniendo y solapando hasta alcanzar la saturación de información, lo que era también motivo para profundizar por los vericuetos de las particularidades de cada relato y su contraste (que ofrecían una caracterización y muestra de las diferentes trayectorias de vida dentro del proceso de desarrollo de la atención educativa en la zona), al tiempo que se conseguían encontrar ciertas regularidades e implicantes (saturación de información). Los relatos de los miembros de la comunidad servían también para contextualizar y contrastar estas opiniones. De las regularidades y demandas aparecían claves comprensivas para orientar acciones formativas para preparar al profesorado para socializarse profesionalmente en la zona y ofrecer un perfil profesional adecuado, mientras que de los contrastes entre los deseos, demandas, ilusiones y perspectivas de unos y otros, con lo que relatan como la realidad de su práctica o lo que ven en sus hijos relativa a la actuación docente, aparecían claros perfiles de necesidades formativas; unas comunes a todos, otras por estadio de socialización en la zona y otras por diferentes grados de compromiso e implicación en el trabajo docente en estos contexto «en riesgo» de exclusión y marginación.

La memoria y expectativas de esta comunidad profesional se hacen palpables por sus verbalizaciones, relatos e historias. En ellas aparecen también una serie de imágenes, metáforas o estereotipos, que crean un cuerpo común de conocimiento. Profundizar en estas expresiones aporta un nuevo horizonte por el que hay que indagar. En estos casos, son relevantes diseños de investigación que aborden estos temas a partir de los relatos de vida y de experiencia profesional de los profesionales que actúan en el campo de la educación y –muy especialmente– en el de la atención a la desigualdad, también como norte para comprender actitudes, generar conciencia crítica-dialógica, ayudar a la propia reflexividad profesional y a desterrar algunos planteamientos de dudoso escepticismo, pero de clara influencia en el desarrollo de los procesos educativos y de justa igualación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVES, J.E. (1994): «Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea», *Historia y Fuente Oral, 12* (2), 143-150.

ADIZES, I. (1993): *Ciclos de vida de la organización: Cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto.* Madrid: Ed. Díaz Santos.

ARENDT, H. (1993): *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

ATKINSON, P. (1998): *The life story interview.* Thousand Oaks, CA: Sage.

BAJTÍN, M. (1989): *Teoría y estética de la novela.* Madrid: Taurus.

BÁRCENA, F. y MÈLICH, J.-C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.

BARTHES, R. (1970): «Introducción al análisis estructural de los relatos», en R. Barthes *et al.*, *Análisis estructural del relato.* Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

BEATTIE, M. (1995): «New prospect for teacher education: Narrative ways of knowing teaching and teacher education», *Educational Research, 37* (1), 53-70.

BEIJARD, D., VAN DRIEL, J. y VERLOOP, N. (1999): «Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge», *Studies in Educational Evaluation, 25,* 47-62.

BEN-PERETZ, M. (1995): *Learning from experience: Memory and the teacher's account of teaching.* Albany, NY: State University of New York Press.

BERTAUX, D. (1981): *Biography and society: The life history approach in the social sciences.* Londres: Sage.

BERTAUX, D. (1993): «La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades», en J.M. Marinas y C. Santamarina (eds.).

BERTAUX, D. (1997): *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique.* Paris: Natham.

BIRD, T. (1997): «El portafolios del profesor: Un ensayo sobre las posibilidades», en J. Millman y L. Darling-Hammond (eds.), *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid: La Muralla, 332-351.

BOLÍVAR, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.* Granada: Force. Universidad de Granada.

BOLÍVAR, A. (1999): «Enfoque narrativo *versus* explicativo del desarrollo moral», en E. Pérez-Delgado y Mª V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal (Su situación en el cambio de siglo).* Barcelona: Ariel, 85-101.

BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades.* Madrid: La Muralla.

BOLÍVAR, A. (dir.) *et al.* (1999): *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación.* Bilbao: Mensajero.

BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (1998): «Historia institucional de un centro escolar», en *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Ed. Praxis, 470/110-119.

BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2000): «Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización», en *Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos)*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 161-171.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1997): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.

BOURDIEU, P. (1989): «La ilusión biográfica», *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33. Recogido en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.

BOURDIEU, P. (1991): «Introduction a la socioanalyse», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 90.

BOURDIEU, P. (1999): *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

BREMOND, C. (1970): «La lógica de los posibles narrativos», en R. Barthes *et al.*, *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

BRUNER, J. (1988): *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.

BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BRUNER, J. y WEISER, S. (1995): «La invención del yo: La autobiografía y sus formas», en D.R. Olson y N. Torrance (compls.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 177-202.

BULLOGH, R.V. (2000): «Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado», en B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 99-165.

BUTT, R.L. y RAYMOND, D. y YAMAGISHI, L. (1988): «Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge», *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), 87-164.

BUTT, R. y otros (1992): «El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza y el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela», en C. Marcelo y P. Mingorance (eds.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 203-219.

CABALLÉ, A. (1987): «Figuras de la autobiografía», *Revista de Occidente*, 74-75, 103-119.

CANÁRIO, R. (1999): *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

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

CASSEY, K. (1995-96): «The new narrative research in education», en M.W. Apple (ed.), *Review of Research in Education, 21*, 211-253.

CATANI, M. (1984): «De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique», *Education Permanente*, 72/73, 97-119.

CATANI, M. y MAZÉ, S. (1982): *Tante Suzanne: Une histoire de vie sociale*. Paris: Méridiens/Klincksieck.

CHAMBERS, C. (1991): Review of «Teachers as curriculum planners: Narratives of experience», *Journal of Educational Policy, 6* (3), 353-54.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1992): «Teacher as curriculum maker», en Ph. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan, 363-401.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1994): «Personal experience methods», en N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), 413-427.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1995): *Teachers' professional knowledge landscapes*. Nueva York: Teachers College Press.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1997): «Asking questions about telling stories», en C. Kridell (ed.), *Writing educational biography. Explorations in qualitative research*. Nueva York: Garland, 202-209.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1998): «Stories to live by: Narrative understandings of school reform», *Curriculum Inquiry, 28* (2), 149-162.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (2000): *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1986): «On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching», *Journal of Research in Science Teaching, 23* (4), 293-310.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1988): *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Nueva York: Teachers College Press.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995): «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en J. Larrosa y otr., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 11-59.

CONNICK, F. de, y GODARD, F. (1998): «El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad», en T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales, II*. Barcelona: Anthropos, 250-292.

CLIFFORD, J. y MARCUS, G.E. (1991): *Retóricas de la antropología*. Madrid: Júcar Universidad.

COULON, A. (1992): *L'École de Chicago*. Paris: PUF.

CZARNIAWSKA, B. (1998). *A narrative approach to organization studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

DE GAULEJAC, V. (2000): «À propos d'un paysan polonais... un nommé Wladek Wiszniewski», *Cahiers Internacionaux de Sociologie, 108*, 179-186.

DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C. (1997): *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.

DEMAZIÈRE, D., DUBAR, C., PARADEISE, C. y SCHWARTZ, O. (1999): «Symposium sur "Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion"», *Sociologie du Travail*, 41, 453-479.

DENZIN, N.K. (1986): «Interpretative interactionism and the use of life stories», *Revista Internacional de Sociología, 44* (3), 321-337.

DENZIN, N.K. (1989): *Interpretative Biography.* Newbury Park, CA.: Sage.

DENZIN, N.K. (1992): *Deconstructing the biographical method.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, abril.

DENZIN, N.K. (1994): «The art and politics of interpretation», en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), 500-515.

DENZIN, N.K. (1995): «On hearing the voices of educational research», *Curriculum Inquiry, 25* (3), 313-329.

DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research.* Newbury Park, CA: Sage.

DOLLARD, J. (1935): *Criteria for the life history.* New Haven, CT.: Yale University Press.

DOMINGO, J. (1996): *Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional.* Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral (inédita).

DOMINGO, J. (dir.) *et al.* (2000): *Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado.* Madrid: CIDE. Informe final Proyecto de Investigación Educativa.

DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1996): «Proceso de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa», *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica,* vol. 14, 17-39.

DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1999): *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado.* Bilbao: Universidad de Deusto.

DOMINICÉ, P. (1989): «Expérience et apprentissage: Faire de nécessité vertu», *Education Permanente,* 100/101, 48-57.

DOMINICÉ, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation.* París: L'Harmattan.

DOYLE, W. (1997): «Heard any reality good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research», *Teaching and Teacher Education, 13*(1), 93-99.

EAKIN, P.J. (1991): «Autoinvención en la autobiografía: el momento del lenguaje», *Anthropos (Suplementos),* 29 (diciembre), 79-92.

EGAN, K. (1995): *Fantasía e imaginación: Su poder en la enseñanza.* Madrid: Morata.

EGAN, K. (1998): «Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias», en H. McEwan y K. Egan (eds.), 169-180.

EISNER, E. (1997): «The promise and perils of alternative forms of data representation», *Educational Researcher, 26* (6), 4-10.

EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

EISNER, E., GARDNER, H. *et al.* (1996): «Should novels count as dissertations in education?», *Research in the Teaching of English, 30* (4), 403-427.

ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* Londres: Croom Helm.

ELBAZ, F. (1991): «Research on teachers'knowledge: The evolution of a discourse», *Journal of Curriculum Studies, 23,* 1-19.

ELBAZ, F. (1997): «Narrative research: Political issues and implications», *Teaching and Teacher Education, 13* (1), 75-83.

ESCOLANO, A. (1997): «Memoria de la escuela», *Vela Mayor,* 11, 7-13.

ESCOLANO, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos.* Madrid: Biblioteca Nueva.

FENSTERMACHER, G.D. (1994a): «The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching », en L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education, 20.* Washington: AERA, 3-56.

FENSTERMACHER, G.D. (1994b): «On the virtues of van Manen's argument: A response to «Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching»», *Curriculum Inquiry, 24* (2), 215-220.

FENSTERMACHER, G.D. y RICHARSON, V. (1994): «Promoting confusion in educational psychology: How is it done?», *Educational Psychology, 29* (1), 49-55.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995): «Ciclos en la vida profesional de los profesores», *Revista de Educación,* 306, 153-203.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1998): «Ciclos de vida de la enseñanza» y «Para saber más», *Cuadernos de Pedagogía,* 266, 52-57 y 76-78.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (dir.) *et al.* (1998): *Institucionalización de la Educación Secundaria Obligatoria: Evaluación del proceso de implantación.* Madrid: CIDE. Memoria Proyecto de Investigación.

FERRAROTTI, F. (1981): «Sobre la autonomía del método biográfico», en J.M. Marinas y C. Santamarina (eds.).

FERRAROTTI, F. (1983): *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales.* Paris: Librairie de Méridiens/Klincksieck, 2ª ed., 1990.

FOUCAULT, M. (1990): *Tecnologías del yo, y otros textos afines.* Barcelona: Paidós/I.C.E.

FRASER, R. (1990): «La formación de un entrevistador», *Historia y Fuente Oral, 3,* 129-150.

GADAMER, H.-G. (1992): *Verdad y método, II.* Salamanca: Sígueme.

GEERTZ, C. (1988): *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

GEERTZ, C. (1989): *El antropólogo como autor.* Barcelona: Paidós.

GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas,* Barcelona: Paidós.

GEERTZ, C., CLIFFORD, J. *et al.* (1991): *El surgimiento de la antropología postmoderna.* México: Gedisa.

GERGEN, K.J. (1992): *El yo saturado. Dilemnas de la identidad en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidós.

GERGEN, K.J. (1996): «La autonarración en la vida social», en *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social.* Barcelona: Paidós, 231-258.

GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo.* Barcelona: Península.

GILLIGAN, C. (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* México: F.C.E.

GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* Nueva York: Aldine Publ.

GOODSON, I.F. (ed.) (1992): *Studying teachers'lives.* Nueva York: Teachers College Press, y Londres: Routledge.

GOODSON, I.F. (1996): *Representing teachers. Essays in teachers'lives, stories and histories.* Nueva York: Teachers College Press.

GOUGH, N. (1994): «Narration, reflection, diffraction: Aspects of fiction in educational inquiry», *Australian Educational Researcher, 21* (3), 1-28.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1996): «The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview», *Curriculum Inquiry, 26* (3), 293-305.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1998): «La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos», en H. McEwan y K. Egan (compls.), 52-71.

GUSDORF, G. (1956): «Condiciones y límites de la autobiografía», en *Anthropos (Suplementos), 29* (diciembre, 1991), 9-18.

GUSDORF, G. (1990): «L'autobiographie, échelle individuelle du temps», *Bulletin de Psychologie,* Tome XLIII, 397 (septiembre-octubre), 831-846.

HAMMERSLEY, M. (1995): «Writing wrong: An assessment of textual radicalism», en su libro: *The politics of social research.* Londres: Sage, 85-99.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (1997): «A vueltas con la voz», *Kikiriki,* 42/43, 28-34.

HARGREAVES, A. (1998): «The emotional practice of teaching», *Teaching and Teacher Education, 14* (8), 835-54.

HARGREAVES, A. y EVANS, R. (eds.) (1997): *Beyond educational reform. Bringing teachers back in.* Buckingham: Open University Press.

HOWARD, G.S. (1991): «Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology and psychotherapy», *American Psychologist, 46* (3), 187-197.

HUBERMAN, M. *et al.* (1989): *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

HUBERMAN, M. (1990): «Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión», *Qurriculum,* 2, 139-159.

HUBERMAN, M. (1998): «Trabajando con narrativas biográficas», en H. McEwan y K. Egan (comps.), 183-235.

HUBERMAN, M., THOMPSON, C.L. y WEILAND, S. (2000): «Perspectivas de la carrera del profesors», en B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (eds.): *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar.* Barcelona: Paidós, 19-98.

HUSSERL, F. (1991): *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental.* Barcelona: Crítica.

JACKSON, Ph. W. (1998): «Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza», en H. McEwan y K. Egan (eds.), 25-51.

KELCHTERMANS, G. (1993a): «Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers'professional development», *Teaching and Teacher Education, 9* (5/6), 443-456.

KELCHTERMANS, G. (1993b): «Teacher and their career story. A biographical perspective on professional development», en C. Day, J. Calderhead y P. Denicolo (eds.), *Research on teacher thinking. Towards understanding professional development.* Londres: Falmer Press, 198-220.

KELCHTERMANS, G (1994): «Biographical methods in the study of teachers' professional development», en I. Calgren, G. Handal y S. Vaage (eds.): *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers' thinking and practice.* Londres: Falmer Press, 93-108.

KELCHTERMANS, G., VANDENBEGHE, R. y SCHRATZ, M. (1994): «The development of qualitative research: Efforts and experiences from continental Europe», *Qualitative Studies in Education, 7* (3), 239-255.

KUSHNER, S. y NORRIS, N. (1990): «Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista», en J.B. Martínez (ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Granada: Universidad de Granada, 111-126.

LAINÉ, A. (2000): «L'histoire de vie, un processus de 'metaformation'», *Education Permanente,* 142, 29-44.

LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Laertes.

LECOMPTE, M.D. (1993): «A framework for hearing silence: What does telling stories mean when we supposed to be doing science», en D. McLaughlin y W.G. Tierney (eds.), 9-27.

LEGRAND, M. (1993): *L'approche biographique. Théorie, clinique.* Marsella: Hommes et Perspectives. Paris: Desclée de Brouwer.

LEJEUNE, P. (1975): *Le pacte autobiographique.* París: Seuil. Trad. cast. *El pacto autobiográfico y otros estudios,* Málaga: Megazul, 1994.

LEJEUNE, P. (1991): «El pacto autobiográfico», en *Anthropos,* 29 (diciembre), 47-61 (Primer capítulo de P. Lejeune, 1975).

LEWIS, O. (1961): *The children of Sanchez.* Nueva York: Random House. Ed. cast. (*Los hijos de Sánchez*) en México: Joaquin Ortiz, 1966.

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R. y ZILBER, T. (1998): *Narrative research. Reading, analysis, and interpretation.* Thousand Oaks, CA: Sage.

LYONS, N. (compl.) (1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* Buenos Aires: Amorrortu.

LYTLE, S.L. y COCHRAN-SMITH, M. (1999): «Aprender de la investigación de los docentes: Una tipología de trabajo», en J.F. Angulo, J. Barquín y A.I. Pérez Gómez (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal, 320-338.

LÓPEZ ALONSO, C. (1999): «La autobiografía como modo de escritura», *Compás de Letras,* 1, 31-48.

MACINTYRE, A. (1987): *Tras la virtud.* Barcelona: Crítica.

MARCH, J.G. (1998): «Mythes, organizations et changement. Une interview de James G. March», *Revue Française de Gestion,* 4 (septiembre-octubre), 37-42.

MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C. (eds.) (1993): *La historia oral: Métodos y experiencias.* Madrid: Debate.

MARKIEWICZ-LAGNEAU, J. (1976): «L'autobiographie en Pologne ou de l'usage social d'une technique sociologique», *Revue Française de Sociologie, 17* (4), 591-613.

MAZZA, K.A. (1982): «Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study», *Journal of Curriculum Theorizing, 4* (2), 5-89.
McEWAN, H. (1997): «The functions of narrative and research on teaching», *Teaching and Teacher Education, 13* (1), 85-92.
McEWAN, H. (1998): «Las narrativas en el estudio de la docencia», en H. McEwan y K. Egan (eds.), 236-259.
McEWAN, H. y EGAN, K. (compls.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.
McKERNAN, J. (1999): *Curriculum e investigación-acción.* Madrid: Morata.
McLAUGULIN, D. y TIERNEY, W.G. (eds.) (1993): *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change.* Nueva York: Routledge.
MERRIAM, S.B. (1998): *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
MIGUEL, J.M. de (1996): *Auto/biografías.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
MILES, M. y HUBERMAN, M. (1984): *Qualitative data analysis: A source book of new methods.* Beverly Hills: Sage.
MISHLER, E.G. (1986): *Research interviewing: Context and narrative.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
MISHLER, E. (1991): «Representing discourse: the rhetoric of transcription», *Journal of Narrative and Life History, 1* (4), 255-80.
NIAS, J. (1989): *Primary teachers talking: A study of teaching as work.* Londres: Routledge.
NIAS, J. (1995): «Opiniones de los profesores de primaria», en G. Walford (ed.), *La otra cara de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla, 179-199.
NIAS, J. (1996): «Thinking about feeling: The emotions in teaching», *Cambridge Journal of Education, 26* (3), 293-306.
NODDINGS, N. (1984): *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.* Berkeley: University of California Press.
NODDINGS, N. (1992): *The challenge to care in schools: An alternative approach to education.* Nueva York: Teachers College Press.
NÓVOA, A. *et al.* (eds.) (1991): *Ciências da educação e mudança.* Oporto: SPCE.
NÓVOA, A. y FINGER, M. (1988): *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde. Centro de Formaçao e Aperfeiçoamento Profesional.
OLNEY, J. (ed.) (1980): *Autobiography: Essays theoretical and critical.* Princenton, NJ: Princenton University Press.
OLNEY, J. (1991): «Algunas versiones de la memoria. Algunas versiones del *bios*: La ontología de la autobiografía», en *Anthropos (Suplementos), 29* (diciembre), 33-46. Original de Olney (1980).
PALTI, E.J. (1997): «Debates y problemas en la antropología post-geertziana norteamericana», *Daimon. Revista de Filosofía,* 14, 111-121.
PASSERON, J.-Cl. (1989): «Biographies, flux, itinéraires, trajectoires», *Revue française de Sociologie, 31* (3), 3-22.

PENEFF, J. (1990): *La méthode biographique: De l'École de Chicago a l'histoire orale.* París: Armand Colin.
PINAR, W.F. (1988): «Autobiography and the architecture of self», *Journal of Curriculum Theorizing, 8* (1), 7-36.
PINAR, W.F. y GRUMET, M. (1976): *Toward a poor curriculum. An introduction to the theory and practice of currere.* Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
PINAR, W.F., REYNOLDS, W.M., SLATTERY, P. y TAUBMAN, P.M. (1995): *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses.* Nueva York: Peter Lang.
PINEAU, G. y JOBERT, G. (eds.) (1989): *Histoires de vie.* Vol. I: *Utilisation pour la formation.* Vol. II: *Approches multidisciplinaires.* Paris: L'Harmattan.
PINEAU, G. y LE GRAND, J. (1993): *Les histoires de vie.* Paris: PUF
POLKINGHORNE, D. (1988): *Narrative knowing and the human sciences.* Albany, NY.: State University of New York Press.
POLKINGHORNE, D.E. (1991): «Narrative and self-concept», *Journal of Narrative and Life History, 1* (2-3), 135-153.
POLKINGHORNE, D.E. (1995): «Narrative configuration in qualitative analysis», *Journal of Qualitative Studies in Education, 8* (1), 5-23. También en J.A. Hatch y R. Wisniewski (eds.), *Life history and narrative.* Nueva York: Falmer Press, 1995, 5-24.
PUJADAS, J.J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
RAYMOND, D., BUTT, R. y TOWSEND, D. (1992): «Context for teacher development: Insights from teachers' stories», en A. Hargreaves y M. Fullan (ed.), *Understanding teacher development.* Londres/Nueva York: Cassell y Teachers College Press, 143-161.
RICOEUR, P. (1977): «Expliquer et comprendre», *Revue Philosophique de Louvain,* febrero, 126-147. Recogido también en su libro, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II.* Paris: Du Seuil, 1986, 161-182.
RICOEUR, P. (1995): *Tiempo y narración I (configuración del tiempo en el relato histórico); II (configuración del tiempo en el relato de ficción); III (el tiempo narrado).* México: Siglo XXI.
RICOEUR, P. (1996): *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo XXI.
RICOEUR, P. (1999): *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidós.
RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto.* Madrid: Anaya.
RORTY, R. (1983): *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.
ROSE, N. (1996): «The death of the social?. Refiguring the territory of government», *Economy and Society, 25* (3), 327-356.
ROSE, N. (1997): «El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo», *Archipiélago,* 29, 25-40.
ROSENTHAL, G. (1993): «Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews», en R. Josselson y A. Lieblich (eds.), *The narrative study of lives.* Newbury Park, CA.: Sage, 59-91.

ROSENWALD, G.C. y OCHBERG, R.L. (eds.) (1992): *Storied lives: The cultural politics of self understanding.* New Havend, NY: Yale University Press.

RUNYAN, W.M. (1982): *Life Histories and psychobiography: Explorations in theory and method.* Nueva York: Oxford University Press.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M. (1994): «Historias de vida e historia oral», en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis, 257-285.

SARABIA, B. (1985): «Historias de vida», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 29, 165-186.

SARBIN, T.S. (1993): «The narrative as the root metaphor for contextualism», en S.C. Hayes, L.J. Hayes, H.W. Reese, T.R. Sarbin (eds.), *Varieties of scientific contextualism.* Reno, NV: Context Press, 51-65.

SCHÜTZE, F. (1983): «Biographieforschung und narratives Interview», *Neue Praxis,* 13, 283-293.

SHULMAN, L. (1988): «Disciplines of inquiry in education: An overview», en R. Jaeguer (ed.), *Complementary methods for research in education.* Whashington, DC: AERA, 3-17.

SIKES, P.J., MEASOR, L. y WOODS, P. (1985): *Teacher careers: Crises and continuities.* Londres: Falmer Press.

SMITH, L.H. (1994): «Biographical method», en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), 286-305.

SPENCE, D. (1984): *Narrative truth and historical truth (Meaning and interpretation in psychoanalysis).* Nueva York: Norton.

SPENCE, D.P. (1998): «Vérité narrative et vérité théorique», *Revue Française de Psychoanalyse,* 3, 849-870.

STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudios de caso.* Madrid. Morata.

STONE, L. y HOBSBAWM, L. (1983): «La historia como narrativa», *Debats,* 4, 91-105.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory.* 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

STIVERS, C. (1993): «Reflections on the role of narrative in social science», *Signs, 18* (2), 392-405.

SUPER, D.E. (1962): *Psicología de la vida profesional.* Madrid: Rialp.

SUPER, D.E., THOMPSON, A.S. y LINDEMAN, R.H. (1988): *Adult Career Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

TAYLOR, Ch. (1996): *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna.* Barcelona: Paidós.

TAYLOR, Ch. (1996b): «Identidad y reconocimiento», *Revista Internacional de Filosofía Política,* 7, 10-19.

THOMAS, W.I. y ZNANIECKI, F. (1998): *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919).* Introducción «Une sociologie pragmatique» de P. Tripier. Paris: Nathan.

THOMPSON, P. (1988): *La voz del pasado. La historia oral.* Valencia: Ed. Alfons el Magnànim.

TRIPP, D. (1994): «Teachers' lives, critical incidents, and professional practice», *International Journal of Qualitative studies in Education, 7* (1), 65-76.

VAN MANEN, J. (1988): *Tales of the field: On writing ethnography.* Chicago: University of Chicago Press.

VAN MANEN, M. (1990): *Researching lived experience: Human science for an active sensitive pedagogy.* Albany, NY.: State University of New York Press.

VAN MANEN, M. (1994): «Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching», *Curriculum Inquiry, 24* (2), 135-170.

VAN MANEN, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

VEYNE, P. (1984): *Cómo se escribe la historia.* Madrid: Alianza Ed.

VIÑAO FRAGO, A. (2000): «Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar en Europa.* Madrid: Biblioteca Nueva, 169-204.

VON WRIGHT, C. (1979): *Explicación y comprensión.* Madrid: Alianza Ed.

WITHERELL, C.S. (1998): «Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio», en H. McEwan y K. Egan (eds.), 72-85.

ZELLER, N. (1998): «La racionalidad narrativa en la investigación educativa», en H. McEwan y K. Egan (compls.), 295-314.

Colección AULA ABIERTA

Dirección: Mª ANTONIA CASANOVA

Títulos publicados:

ARRIBAS ANTÓN, M. C., y otros: *¡Clic!, todo es imagen.*
AVILÉS DE TORRES, D. y otros: *Unidades didácticas interdisciplinares (Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Astronomía y Tecnología).*
BARRIO VALENCIA, J. L., y DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G.: *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de educación infantil.*
BEARE, H.; CALDWELL, B. J., y MILLIKAN, R. H.: *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de Dirección.*
BEARNE, E. (ed.): *La atención a la diversidad en la escuela primaria.*
BEETLESTONE, F.: *Niños creativos, enseñanza imaginativa.*
BLANCO MÉNDEZ, J. A.: *Programación globalizada de la educación artística.*
BOLÍVAR, A.: *Los centros educativos como organizaciones que aprenden.*
BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa en educación.*
BRIGHOUSE, T. y WOODS, D.: *Cómo mejorar los centros docentes.*
CANO GARCÍA, E.: *Evaluación de la calidad educativa* (3ª ed.).
CARRASCO, Mª L., y RUIZ, M.: *La reforma educativa está en marcha. ¿Y la tuya*
CASANOVA, M. A.: *La Sociometría en el aula.*
CASANOVA, M. A.: *Manual de evaluación educativa* (7ª ed.).
CASTILLO GARCÍA, A. M.; NAVARRO GONZÁLEZ, A.; AVILÉS DE TORRES, D.: *Unidade didácticas para educación plástica y visual.*
COHEN, L., y MANION, L.: *Métodos de investigación educativa.*
CROLL, P.: *La observación sistemática en el aula.*
DAVIS, G. A., y THOMAS, M. A.: *Escuelas eficaces y profesores eficientes* (2ª ed.)
DEAN, J.: *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesore do asesor.*
DE KETELE, J.-M. y X. ROEGIERS: *Metodología para la recogida de información* (2ª ed.)
DOHERTY, G. D. (ed.): *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación.*
DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G.: *Los valores en la educación infantil* (5ª ed.).
DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G.: *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente.*
DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. y BARRIO VALENCIA, J. L.: *Los primeros pasos hacia lenguaje escrito.* Una mirada al aula.
FERRERO, L.: *El juego y la Matemática* (2ª ed.).
GAIRÍN, J.: *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (3ª ed.).

GALTON, M. y PATRICK, H.: *El currículo en la pequeña escuela primaria.*
GAZIEL, H.; WARNET, M. y CANTÓN MAYO, I.: *La calidad en los centros docentes en el siglo XXI.*
GENTO PALACIOS, S.: *Instituciones educativas para la calidad total* (2ª ed.).
GÓMEZ DACAL, G.: *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar.*
GONZÁLEZ DÁVILA, M. y OTROS: *Aproximación didáctica al estudio de la Naturaleza.*
GORROCHOTEGUI, A. A.: *Manual de liderazgo para directivos escolares.*
GUILLÉN, C. y CASTRO, P.: *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera* (2ª ed.).
GUTIÉRREZ PÉREZ, J.: *La educación ambiental.*
HERNÁNDEZ PINA, F. y GARCÍA SANZ, M. P.: *Evaluación del proyecto curricular de Educación Secundaria Obligatoria.*
HERNÁNDEZ PINA, F.; SORIANO AYALA, E.: *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria.*
IBÁÑEZ SANDÍN, C.: *El Proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula* (9ª ed.).
JABONERO, M.; NIEVES, M. R.; RUANO, M. L.: *Educación de personas adultas: un modelo de futuro.*
JONES, N. y T. SOUTHGATE (Coords.): *Organización y función directiva en Centros de Integración.*
LANDSHEERE, G. de: *El pilotaje de los sistemas educativos* (2ª ed.).
LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Preparar el futuro.*
LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La gestión de calidad en educación* (2ª ed.).
LORENZO DELGADO, M.: *El liderazgo educativo en los centros docentes* (3ª ed.).
MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.: *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar.*
MENDOZA FILLOLA, A.: *Literatura comparada e intertextualidad* (2ª ed.).
MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L.: *Manual para la evaluación del profesorado.*
OSBORN, A. F., y MILBANK, J. E.: *Efectos de la educación infantil.*
PASTORA, J. F.: *El vocabulario como agente de aprendizaje* (2ª ed.).
PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos* (2ª ed.).
— *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (3ª ed.).
REYZÁBAL, Mª V.: *La comunicación oral y su didáctica* (5ª ed.).
REYZÁBAL, Mª V., y TENORIO, P.: *El aprendizaje significativo de la literatura* (2ª ed.).
RODRÍGUEZ ROJO, M.: *Hacia una didáctica crítica.*
ROJO, L., y SANTAMARÍA, G.: *Qué estudios elegir y dónde cursarlos. Guía del estudiante*
ROSS EPP, J. y WATKINSON, A. M. (Coords.): *La violencia en el sistema educativo*
SÁEZ BREZMES, Mª J. (Coord.): *La cultura científica, un reto educativo.*
SANTAMARÍA, G., y ROJO, L.: *Lo que hay que saber sobre la LOGSE.*
SOLER FIERREZ, E.: *La visita de inspección.*
SOLER FIERREZ, E. (Coord.): *Fundamentos de supervisión educativa.*
VALIENTE BARDERAS, S.: *Didáctica de la matemática.* El libro de los recurso
VLACHOV, A. D.: *Caminos hacia una educación inclusiva.*
WALFORD, G. (Coord.): *La otra cara de la investigación educativa.*
ZAY, D. (Coord.): *Profesores y agentes sociales en la escuela.*