

## **LAS HISTORIAS DE VIDA DEL PROFESORADO**

*Voces y contextos*

ANTONIO BOLÍVAR

### **Resumen:**

Este trabajo trata de la relación entre lo biográfico (relatos de vida) con sus contextos, entre las voces y su (re)presentación en los informes de investigación. Las voces del profesorado, para convertirlas en “historias de vida”, han de ser debidamente contextualizadas. La relación interactiva o recíproca entre voces, vidas y contextos ha de ser explicitada por la investigación. Tarea propia de la investigación interpretativa es transformar los relatos de vida (*life stories*) en historias de vida (*life histories*), las narrativas de acciones en genealogías de contexto, empleando la triangulación y metodologías adecuadas. Los relatos de vida, a su vez, reflejan un aprendizaje biográfico narrativo. En la última parte, como contexto actual, el artículo analiza el papel de las historias de vida en tiempos de cambio educativo y de reestructuración.

### **Abstract:**

This paper deals with the relationship between biographies (life stories) and their contexts, between voices and their (re)presentation in research reports. Teacher's voices, in order to become “life stories” must be duly contextualized. The interactive or reciprocal relationship among voices, lives, and contexts must be made explicit in research. A task of interpretative research is to transform life stories into life histories, the narratives of actions into the genealogies of context, by employing triangulation and adequate methodology. Life stories reflect narrative biographical learning. The final part of the paper, as current context, analyzes the role of life histories in times of educational change and restructuring.

**Palabras clave:** historias de vida, relatos de vida, aprendizaje, narrativa, metodologías, profesores.

**Keywords:** life histories, life stories, learning, narrative, methodologies, teachers.

---

Antonio Bolívar es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n, 18071 Granada, España, 958243977. CE: abolivar@ugr.es

La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida *narrada*. [...] Aprendemos a convertirnos en el *narrador de nuestra propia historia* sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida (Ricoeur, 2006: 20 y 21).

**E**l enfoque biográfico-narrativo, como dimos cuenta en un libro (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en ciencias sociales, se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, que reclama un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional. Acorde con la sensibilidad posmoderna ante el mundo de la vida, lo biográfico-narrativo se ha visto potenciado con las nuevas dimensiones del discurso y el texto en el llamado giro narrativo. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian (como decía Ortega, siguiendo a Dilthey) y dan significado al mundo de la vida (*lebenswelt* de Husserl) mediante el lenguaje. Hace ya un cuarto de siglo Clifford Geertz (1994) habló de una refiguración del pensamiento social donde la cultura y la sociedad son un conjunto de textos a leer (interpretar).

Este trabajo trata de la relación entre lo biográfico (relatos de vida) con sus contextos, entre las voces y su (re)presentación en los informes de investigación. A partir de estudios llevados a cabo (Bolívar, 1999; 2006) se reflexiona sobre la necesidad epistemológica de hibridar las (auto)biografías del profesorado con el fondo social e histórico en que se inscriben, de modo que se incremente el sentido. Queremos tematizar, como reclama Ferrarotti (2007:33) en un ensayo reciente, la necesidad de “vincular texto y contexto, es decir, conjuntar la historia de vida a las características contextuales del cuadro histórico objetivo, en el cual la historia de vida se ha ido desarrollando”. Lo hacemos siguiendo de cerca los planteamientos de Ivor Goodson y su equipo, por haber ejemplificado –en su larga trayectoria– un planteamiento relevante y representativo de la discusión en este ámbito.

El asunto no es sólo detectar un déficit de contextualización en las historias de vida. Es tomar en serio un enfoque interpretativo que, como forma de investigación, exige una comprensión más profunda de las interrelaciones entre estructura contextual y agente. Si bien los relatos de vida

siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, al tiempo, reflejan a la colectividad social de que se trate, como proponía Ferrarotti (1983:54) en su introducción de la metodología en Italia y Francia: es posible “leer una sociedad a través de una biografía”. En este sentido, Maurizio Catani escribió una modélica historia de vida, firmada conjuntamente con la persona biografiada (Catani y Mazé, 1982), que le servía para reconstruir la historia social de Francia.

El viejo debate entre *agente y estructura externa* actualmente se replantea de un modo más transaccional. Un modo de relación que Ferrarotti (2007:37) cataloga como de *condicionamiento recíproco*: uno no anula al otro, al contrario, el agente actúa en un marco contextual que “es un presupuesto importante para el análisis y la comprensión de las historias de vida”. La narración se hace, inevitablemente, en un marco público y en un entorno social que no es simplemente del agente, está contextualmente situada, explícita o implícitamente. No son entornos en los que vivieron sus vidas. El relato tiene una historia, que es conjuntamente individual e institucional, dentro de un contexto en que tiene lugar el aprendizaje. Por decirlo así, vidas y contextos están “embebidos” unos en otros. De hecho se da, como comentan Goodson y Sikes (2001:2) “una relación interactiva crucial entre vida de los individuos, sus percepciones, experiencias, contextos y acontecimientos históricos y sociales”.

### **Relatos (auto)biográficos y reelaboración biográfica**

El foco de las historias de vida es la realidad personal y el proceso biográfico. Su interés responde, como hemos puesto de manifiesto (Bolívar *et al.*, 2001), tanto a razones sustantivas (el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas) como epistemológico-políticas (dar la voz al profesorado es reconocer el derecho a estar representado por sí mismo). La enunciación reflexiva puede ser, debidamente situada, un poderoso dispositivo para producir la vida y configurar la identidad. Las narrativas biográficas, frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se quieren inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la “autor-idad” sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como “autor” de los relatos de prácticas. Al tiempo se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa (a veces, incluso, mediante el anonimato), configurándose como un dispositivo para el desarrollo profesional y personal. Por eso, las historias de vida

pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber profesional.

Norman Denzin (1991), en un polémico texto presentado en la reunión de la American Educational Research Association (AERA), al tiempo que alertaba sobre cómo el auge de las narrativas biográficas podía responder a la lógica del capitalismo tardío, abogaba reiteradamente por situar las historias de vida en un contexto social. Los capítulos de Goodson (2004) de 1992 ya se escribieron bajo el síndrome de esta grave crítica. Además de constatar los usos malsanos en un contexto de reestructuración del sistema escolar, señalan el posible efecto “colonizador” de los trabajos sobre vidas de los profesores, no sólo por la política o administración, sino por los propios investigadores, como ya había apuntado el propio Denzin.

Si bien en las historias de vida aparece todo un conjunto de datos personales, no pueden permanecer como personal y privado, exigiendo inscribirlas en la “construcción social del proceso de enseñanza”. 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. Goodson (2004), siguiendo la advertencia de Denzin, se opone a limitarse a recoger las voces, reivindicando una reelaboración por el investigador. Así, resalta “las limitaciones de aquellos métodos que se centran en los mundos prácticos y personales de los docentes y se limitan a los modelos narrativos o basados en relatos, [pues suponen] un acto de abdicación metodológica del derecho a hablar sobre cuestiones relacionadas con la construcción social y política” (p. 33).

Las vidas y trayectorias profesionales de los profesores y profesoras, como narrativas de acción, se han de asentar en una “genealogía del contexto” que las dote de un sentido más extenso y –al tiempo– otorguen toda la relevancia a lo que dicen y sienten. Goodson (2012) ha defendido un modo de estudio que:

[...] comprende las narrativas de acción dentro de unas teorías de contexto. Si esto es así, los relatos pueden ser situados, lo que significa que pueden ser vistos como construcciones sociales que son, situados en un tiempo y lugar, historia y geografía sociales. Los relatos e historias precisan ser comprendidos, no sólo

como construcciones personales, sino como expresiones de circunstancias particulares históricas y culturales. El trabajo sobre relatos de vida se concentra, pues, en los relatos personales, pero las historias de vida (*life histories*) intentan comprender los relatos junto a su trasfondo histórico y cultural (pp. 5-6).

Si la conciencia es construida, más que autónomamente producida, argumenta Goodson, es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla. La distinción entre *life story* (relatos de vida) y *life history* (historia de vida, como relato situado en un contexto histórico), paralela a la francesa entre *récits de vie* y *histoire de vie*, le permite conjuntar el componente individual con el social. En castellano, como en alemán (*Lebensgeschichte*), “historia de vida” puede abarcar ambos sentidos. Goodson (2004), ya situaba en 1992 claramente la cuestión que queremos plantear en este trabajo:

El foco crucial del trabajo sobre historias de vida es situar la vida narrada por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio, en palabras de Stenhouse, “un relato de acción, dentro de una teoría de contexto”. La distinción entre relato de vida e historia de vida es aquí absolutamente básica. El relato de vida es el relato acerca de nuestra vida [...]. La historia de vida es el relato de vida situado dentro de un contexto histórico (p. 6).

El problema proviene, además, de que, dado que el sujeto es un proyecto reflexivo –en continua elaboración, como han resaltado Giddens (1995) o Ricoeur (2003)–, 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 sitúe el yo en una especie de “cartografía social” del sujeto. Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados o “triangulados” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar, y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos autobiográficos sí, pero reelaboración biográfica también.

### **El problema metodológico:**

#### **transformar los relatos de vida en historias de vida**

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

Sin situar los relatos en las *geografías sociales* en que están inmersos, permanecerían aislados de las condiciones sociales y procesos históricos en que se han construido. La tarea de esta transformación es hacer visible los modos en que los relatos de vida personales están mediados por imperativos culturales y políticos más amplios. Al respecto, los análisis derivados de la “teoría fundamentada” ofrecen guías para analizar los textos, en particular, los relatos docentes han de ser triangulados con documentos procedentes de diversas fuentes y con otros testimonios (Goodson, 2008). El relato inicial de vida (*life story*), con el que comienza el proceso, ha de ser convertido en una historia de vida (*life history*), como tarea propia del investigador. Desde una posición similar a la que aquí defendemos, Fernando Hernández (2011) incide en que la cuestión metodológica clave en la investigación sobre historias de vida es para qué la hacemos, su finalidad:

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

Los relatos de vida, no obstante, suelen expresar modos contextuales y culturales, no todos idiosincráticos o personales. De hecho, en muchos casos, la tarea del investigador es hacer visible o evidente las formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos. Pero, una cosa son los relatos (historias) de vida (*life stories*) y otra la investigación sobre historias de vida (*life-history*), aunque las primeras sean la base o material de partida de la segunda. La historia de vida representa siempre –señalan Biesta, Hodkinson y Goodson, 2005:5)– una interpretación de una persona de su propia vida: “la transformación del relato de vida (*life-story*) en historia de vida añade una capa adicional de la interpretación, y esta es una de las razones por las que la investigación sobre historias de vida es interpretativa”.

Es preciso reconocer, sin embargo, que esta tarea de transformación –como argumentan Goodson y Sikes (2001:17)– no deja de ser “un movimiento peligroso, porque posibilita a los investigadores un considerable poder colonizador para localizar el relato de vida con toda sus inevitables selecciones, cambios y silencios”. Sin expropiar las voces de los sujetos investigados, empleando las reglas e instrumentos reconocidos por la comunidad científica, es tarea propia de una investigación de carácter interpretativo situarlos en un contexto más amplio que los dote de sentido.

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

En fin, estamos ante el dilema de conjugar un punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*). Ni sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer, en los que vanamente encajarían. Bourdieu (1999) y su grupo de investigación, en una voluminosa obra (*La miseria del mundo*) con gran impacto en el mundo

sociológico, ha renunciado a cualquier tipo de tratamiento académico de las voces, para limitarse a presentarlas ordenadamente y titular de modo coherente la transcripción de las 182 entrevistas. Así, señalan al comienzo: “entregamos aquí los testimonios que nos dieron hombres y mujeres en relación con sus existencias y la dificultad de vivir. Los organizamos y presentamos con vistas a conseguir que el lector les dirija una mirada tan *comprensiva* como la que nos imponen y nos permiten otorgarles las exigencias del método científico”. Sólo al final del libro se dedica un apartado (titulado “Comprender”) a plantear algunos de los presupuestos epistemológicos con los que han operado en la investigación. Si bien dice no creer en “la ilusión espontaneista del discurso que habla de sí mismo” y que ya hay una interpretación al reescribir las entrevistas orales para que sean legibles, asombra que no aparezcan ningún tipo de análisis, justo para ser fiel a las voces de la gente.

Pero respetar en exceso el discurso *emic* de los profesores y profesoras, cifrándose en el sentido hermenéutico de sus voces, conduce a que la interpretación quede presa dentro de los horizontes de los interpretados (como sería, por referirme al conocido trabajo de Evans-Pritchard, una etnografía de los brujos azande hecha por uno de ellos), imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que torna superflua cualquier tarea de análisis. Esta postura de *textualismo radical* supone un “acto de renuncia metodológica” (Goodson, 2003b:740) por el investigador, limitándose a recoger los relatos, sin (re)presentarlos, al no situarlos en un marco social e histórico, como construcciones sociales que son. El peligro latente de ponerlas al servicio del investigador, por ejemplo en la selección de voces, sin reflejar otras realidades, como podrían ser las voces disonantes de los malos docentes (Hargreaves, 1996), no se supera por no realizar una analítica, sino por practicarla de acuerdo con los principios de la ética de investigación y con los mejores análisis cualitativos (Sikes, 2012).

En esta situación, partiendo de que los relatos no son tan idiosincráticos que impidan su tratamiento, Goodson (en “Representing teachers: bringing teacher back in”, recogido en Goodson, 2003a y 2005) se pregunta, ¿cómo (re)presentar a los profesores en medio de esta crisis representacional? La salida –con relevancia metodológica– que aporta, como ya ha aparecido antes, es distinguir entre “relatos de vida” (*life story*) e “historia de vida” (*life history*). El *life-story* es el relato inicial que una persona hace de su

vida; por el contrario, el *life-history* es un relato triangulado, siendo un punto del trípode la propia *life-story*, pero complementado con los testimonios de otras personas, fuentes documentales, transcripciones o archivos relacionados con la/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. El primero es una narrativa de acciones, el segundo una genealogía del contexto. Los relatos de vida se tienen que conjuntar e inscribir en los relatos de contexto (*story of context*), el agente (*life-story*) en la estructura (*life-history*), que sólo puede hacer el investigador mediante una *history* que inscriba las vidas individuales en los patrones de relaciones sociales. Narrativas de gentes y del investigador, fenómenos y método se funden, productivamente, para comprender la realidad social. Como señalan Hernández, Sancho y Creus (2011:50), “en términos teatrales, los colaboradores son los que *escriben el guión* y el investigador quien *produce el escenario* donde estas historias serán representadas”.

Los relatos como casos han de girar a los “relatos como método”, donde el contexto social y político juegue un papel en la comprensión (Gallagher, 2011). La investigación narrativa, más que recoger, recontar y re-presentar relatos, “requiere una serie de marcos, incluyendo los del participante en la investigación, el investigador y narrativas culturales más amplias en las que se sitúan los individuos” (Barrett y Stauffer, 2009:11). Por su parte, Clandinin y Connelly (2000), igualmente, han llamado la atención sobre la necesidad de ir más allá de la narración simple de historias, para lograr una comprensión amplia de los significados que los participantes aportan en sus narraciones, en un proceso que puede ser colaborativo entre ambos, como construcción conjunta de un relato compartido.

La cuestión sobre si el relato del investigador sea una buena descripción o una “manipulación” a su servicio depende, mantiene Goodson, más bien, de cómo se re-escriba la historia o (re)presenten las voces en dicho contexto ampliado. Construir un informe de investigación, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende –a su vez– del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y

especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, pueden dar lugar a una *descripción densa*, como buena la historia del caso. Dar la debida “resonancia” a las voces recogidas no es fácil depende, en último extremo, de una ética (Barrett y Stauffer, 2012). A pesar de que contamos con guías metodológicas de trabajo, es también una tarea *artística*, parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso. Como de la etnografía ha dicho Geertz (1994:89) es preciso lograr “un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea, situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente”.

De cualquier manera, podemos requerir buenos ejemplares de *estudios de caso* donde se manifiesten los principios metodológicos defendidos. Tanto en Goodson (2004) como en Biesta *et al.* (2011) se presentan distintas historias de vida (biografía y autobiografía) e historia oral. En ellas aparecen algunas de las cuestiones clave que, desde entonces, atraviesan este campo: la vida como experiencia y la vida como texto, relación ética entre investigador y biografiado, diversos procesos y usos metodológicos. En el estudio final, señala Goodson que “el debate ético, procedimental y metodológico es ahora vital en este campo de estudio emergente” (2004: 311).

### **Relatos de vida y aprendizaje narrativo**

Las historias o relatos de vida –de una parte– reflejan aspectos de lo que la gente ha aprendido en sus experiencias de vida, pero también –como han defendido Goodson *et al.* (2010) con resultados del proyecto “Learning Lives”– constituyen en sí mismas un proceso de aprendizaje (*narrative learning*). Cuando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción. La reflexividad juega aquí un relevante papel, propio de la modernidad tardía y del “aprendizaje a lo largo de la vida”, como han mostrado Alheit y Dausien (2008:41), que consideran “el *aprendizaje biográfico* como la capacidad ‘autopoietica’ del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción”.

Las historias de vida no son simplemente descripciones de vida de las personas y de lo que han aprendido en ella, sino que los relatos en sí mismos y las formas en que narran las vidas juegan un relevante papel en la forma en que las personas aprenden de su vida. Esta idea de la (auto)biografía como aprendizaje ya estaba muy presente en Dominicé (1990): *la historia de vida como un proceso de formación*, se titulaba su libro. Los relatos autobiográficos no son, por tanto, simplemente descripciones de la vida de cada uno, sino que deben ser entendidos como recuentos, como señala Bruner (1991), de lo que *uno piensa que hizo, en qué contexto, de qué forma y por qué razones*, es decir por qué la vida ha llegado a ser de un determinado modo. A la vez que se formula una versión particular de la vida, se construye identitariamente una versión del yo. Por eso, comentan Goodson *et al.* (2010) no nos interesa sólo la narrativa, sino la “narración”, como actividad de construcción mediante el relato de la propia vida. De ahí que la narración de un relato de vida no sólo es un medio para expresar un sentido de sí mismo, sino para articular un concepto de sí mismo, una identidad.

De este modo es relevante distinguir entre narrativa de vida y “relato de vida” (*life story*). Este segundo añade una “trama” argumental, con una organización temporal o secuencial, como ha expuesto magistralmente Ricoeur. Intrigar, construir una “trama” de sí, como proceso estructurador de la construcción narrativa, organiza incidentes y acontecimientos heterogéneos de la vida en un orden (secuencial o temático) particular. Esta trama es lo que hace que el relato de vida sea una historia, singular y completa. Es, pues, una “síntesis de elementos heterogéneos, entre los acontecimientos o múltiples sucesos y la historia completa y singular” (Ricoeur, 2006:10). Como comenta Polkinghorne (1995:7) la trama es:

[...] una clase de esquema conceptual por el que un significado contextual de acontecimientos individuales puede exhibirse. [...] La narrativa es un tipo de composición del discurso que reúne a diversos acontecimientos, sucesos y acciones de las vidas humanas dentro de unos propósitos definidos temáticamente unificados.

La narración los organiza en un todo inteligible mediante una trama. De este modo, proporciona estructura a una historia y posibilita la selección de acontecimientos por su relevancia en la misma, convirtiendo la historia en una narrativa. “En este sentido –comenta Ricoeur (2006:11)– diré

que componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión”. Como lo ha expresado en otro lugar:

[...] es en la historia narrada, con sus características de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidas por la operación de construcción de la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, una identidad correlativa a la de la historia misma (Ricoeur, 2003:142).

Normalmente, la presencia de una trama bien construida es un indicador de un aprendizaje biográfico o narrativo. Como señalan Goodson *et al.* (2010: 127), “aprendizaje narrativo” (*narrative learning*) no es sólo aprender de la narrativa sino, más fundamentalmente, es “el aprendizaje que tiene lugar en el acto de narración y la consiguiente construcción de una historia de vida”. Así, hay historias de vida, por el repertorio o “capital narrativo” que emplean, que evidencian el aprendizaje realizado a través de la construcción y reconstrucción de la historia de la vida de uno. Conviene, pues, distinguir entre el uso de los relatos de vida como un instrumento para el aprendizaje o la construcción de la identidad, y el proceso en curso de la narración como uno de aprendizaje continuo. Así lo señalan en el informe del proyecto “Learning Lives” (Biesta *et al.*, 2011):

El aprendizaje narrativo, entonces, parece tener lugar de dos formas. En primer lugar, el aprendizaje puede tener lugar mediante el empleo de los relatos de vida como herramientas para facilitar las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, el aprendizaje puede tener lugar en el proceso de “narración” en sí mismo, a través de la conversación interna en curso y en los recuentos externos que se lleva a cabo como un proceso genuino de toda la vida. Desde este punto de vista, el aprendizaje narrativo es máximo cuando se evidencia como una herramienta en forma de un relato de vida y como el sitio de la narración en curso (p. 66).

Uno de los hallazgos más relevantes del proyecto “Learning Lives” es que las diferencias entre los relatos que la gente construye y cuenta sobre su vida guarda correlación con las formas en que las personas aprenden de sus vidas y con las maneras en que este tipo de aprendizaje tiene significado para el modo en que conducen sus vidas. La calidad narrativa de los relatos de vida podría ser expresión de estas otras dimensiones. Los relatos,

historias de vida y la narración de la vida son “vehículos” importantes o contextos para este aprendizaje.

¿Qué se aprende mediante la construcción narrativa? A partir de nuestras investigaciones sobre ciclos de vida (Bolívar *et al.*, 1999) y sobre la identidad profesional del profesorado (Bolívar, 2006) podemos decir que, en conjunto, se llega a constituir la identidad de lo que cada uno es como proyecto. Hacer de la vida una historia, con el esfuerzo reflexivo que supone la narración en sucesivas entrevistas o autoinformes, como confesaban algunos de los entrevistados, tiene principalmente unos efectos *autoformativos*, mediante la reapropiación de lo vivido, e *identitarios* con la búsqueda de sentido o trama en la trayectoria de vida seguida (Ricoeur, 2003). De hecho, las historias de vida han sido empleadas como un medio privilegiado de formación de adultos, al insertar ésta en la vida del individuo, como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido da lugar a una determinada identidad profesional (Dominicé, 1990). Este sentido formativo se incrementa cuando es reflexionado en colaboración, en *grupo de análisis*. De este modo, lo que es objeto de aprendizaje reside no en saberes disciplinares exteriores a aprender, sino primariamente en el *saber sobre sí*, en intercambio y contraste con otros. El contenido de formación son las experiencias e historias vividas por las personas que se comprometen en el proceso, lo que exige la implicación de los participantes.

### **Historias de vida del profesorado y cambio educativo**

En unos momentos en que las reformas están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, comprender el lado emocional de la labor de los profesores no es sólo 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 como seres racionales que las gestionan y las llevan fielmente a cabo. Pero los cambios educativos y reformas afectan no sólo, ni principalmente, a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cara personal y emocional del cambio educativo ocupa un lugar central en el ejercicio profesional. Por eso,

[...] los puntos de vista de los docentes sobre el cambio son fundamentales y es de vital importancia para nuestra comprensión de la transformación actual de la

enseñanza, que desarrollemos la capacidad de entendimiento longitudinal sobre cómo la práctica de los docentes se transforma bajo la influencia de los cambios que vivimos actualmente. [...] Las reformas que ignoran estos temas, en lugar del éxito asegurado, están destinadas a fracasos muy costosos (Goodson, 2003b:754).

En su trabajo “Social histories of educational change”, Goodson (2003a) distingue tres dimensiones o factores en los procesos de cambio: el *interno* (los agentes en sus contextos escolares), el externo (administración y prescripciones externas) y el personal (creencias, motivaciones y conocimientos de los actores). En determinados momentos pueden estar integrados, mientras que en otros la “coalición del cambio” puede estar dominada por uno de ellos. Así, en la década de los sesenta-setenta, los agentes internos llegaron a ser dominantes, mientras en los ochenta-noventa fueron las fuerzas externas las que quisieron dirigir el proceso de cambio. En este nuevo milenio, el *factor personal* (“la personalidad del cambio”, que dice el autor) comienza a ganar fuerza en un mundo donde la “política de la vida personal”, en expresión de Giddens o Beck, está siendo cada vez más relevante. A su vez, no tener en cuenta dicha dimensión personal puede explicar el fracaso de las iniciativas de reforma.

Las formas, en exceso racionales, en la implantación de los cambios así como de la prescripción de estándares, han afectado de modo negativo a las condiciones personales de trabajo y vivencia de la profesión (imagen social deteriorada, pérdida de autoestima profesional), sentida como un proceso de “reconversión”. En este contexto, donde las modificaciones promovidas externamente pueden quedar más en simbólicas que en sustantivas, se requieren nuevos modelos de cambio educativo que partan de la personalidad y vida de los agentes para comprometerlos, colaborativamente, con la renovación de sus contextos de trabajo. Cambios al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso. Dado, pues, que el trabajo y profesionalidad de los profesores –junto a sus preocupaciones personales– están en el corazón de la educación, cambiar la educación es modificar las condiciones de trabajo del profesorado. Los cambios deseables deberán ser renegociados con las fuerzas internas a nivel micropolítico de cada escuela para, posteriormente, por redes o coaliciones, buscar su generalización. Las historias sociales del cambio fuerzan a no pensarlo al margen de las vidas profesionales del profesorado. Frente a los cambios

racionalmente impuestos, que ven en los docentes un elemento resistente, Goodson (2003a) ha reivindicado tener en cuenta la “personalidad del cambio”, como analiza en otro estudio:

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

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

**Las historias de vida del profesorado:  
entre una política *naïve* y un dispositivo emancipador**

El incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los profesores puede responder, como apuntó lúcidamente Hargreaves (*Cambian los tiempos, cambian los profesores*), a nuestra actual coyuntura posmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo. De modo paralelo al *fin de siècle* anterior, la pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo (“la incredulidad con respecto

a los metarrelatos, de que hablaba Lyotard) se han ocupado en refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales. En este propósito, los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un potencial para representar la experiencia vivida en la escolarización. Según el *dictum* feminista “lo personal es político”, por lo que reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, lejos de un posible neorromanticismo o una “política expresivista”, puede ser uno de los posibles modos de incidir políticamente. Un cierto desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales –por emplear los términos de Julia Kristeva– ya fueran sociológicos o históricos, ha hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de su conocimiento práctico personal, de sus ciclos de vida o identidad profesional.

Pero no están exentos de peligros y limitaciones. Michael Foucault, Norman Denzin o Nikolas Rose han advertido de que los métodos biográficos narrativos, si bien permiten dar la voz a los agentes, son también unos dispositivos de saber y de poder y, como tales, a la vez un instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Este querer saber sobre la vida, además de una “tecnología del yo” en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo), cuando no de pastoral, se inscribe –como destacó Norman Denzin en la ponencia citada– en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío, que contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los *media*. Conducir toda la cuestión biográfico-narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el sustrato social y político que –si seguimos siendo modernos– la sobredetermina, nos llevaría a una visión “políticamente *naive*”, dejando las cosas como están.

Por su parte, desde una perspectiva foucaultiana, Nikolas Rose (1996) puso de manifiesto cómo las narrativas de vida, biografía y autoformación se pueden inscribir dentro de las nuevas tecnologías de gobernación de los individuos del “liberalismo avanzado”, cuya esencia consiste en hacerlos responsables. Esta nueva configuración de la individualidad, con la ilusión de autorrealización, propugna una ética de la personalización como nueva fórmula de reinventar contemporáneamente el hacerse a sí mismo. Las biografías, convertidas en objeto de saber, mudan en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. Que, en su lugar, puedan ser un instrumento de autonomía individual o de capacitación profesional, exige explicitar y negociar al máximo las condiciones de su ejercicio y uso.

En cualquier caso, más allá de análisis foucaultianos o de la modernidad ilustrada, para bien o para mal, como ha sabido describir acertadamente Ulrich Beck, sociológicamente nos encontramos en un momento en que la individualización institucionalizada fuerza a hacerse la propia vida, con el riesgo de no tomar las mejores decisiones:

No sería exagerado afirmar que la lucha diaria por una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva del mundo occidental. Expresa lo que queda de nuestro sentimiento comunal. [...] La ideología del mercado neoliberal pone en práctica la atomización con toda su voluntad política. [...] Vivir la propia vida puede significar que muchos de los conceptos y fórmulas de la primera modernidad se han tornado inadecuados. La biografía normal se convierte, así, en biografía electiva, reflexiva (Beck y Beck Gernsheim, 2003:69 y ss.).

Esta individualización (que no se puede asimilar con “individualismo” o con la autonomía ilustrada) estaría en la base del auge de las historias de vida e identidades en la modernidad reflexiva con el ocaso de las instituciones tradicionales. Desde coordenadas similares, Anthony Giddens (1995) captó cómo la política emancipatoria de la modernidad se ha cambiado por la “política de la vida”, que exige la autorrealización de los individuos y donde el yo se convierte en un proyecto reflexivo en función de su propia biografía.

En uno de sus mejores ensayos (“The story so far: personal knowledge and the political”) Goodson (1995) plantea la cuestión y señala, en primer lugar, contra el peligro de colonización donde –para que los profesores puedan reapropiarse de sus experiencias individuales vividas como relatos– es necesaria una colaboración activa con los investigadores. Además, frente a una política *naive*, “los relatos de los profesores deben proveer, donde sea posible, no sólo una *narrativa de acción* sino también una historia o *genealogía del contexto*” (p. 69). Es paradójico que, en un momento en que las condiciones de trabajo del profesorado están sometidas a una fuerte reconversión, haya este auge por las narrativas de los profesores. En esta situación, dar las voces a los profesores, sin entrar en el análisis de las estructuras y sistemas, puede ejercer un papel conservador; aislar los relatos y estudios de sus vidas de dichos contextos sociales conduce a una política ingenua: reflexionar sobre las propias biografías o sobre las imágenes personales de la enseñanza, sin conectarlas con otras historias o

geografías sociales que las han hecho posibles. En cualquier caso, además de hacer visible las voces y sentimientos del cuerpo docente o de ser un elemento de reafirmación del conocimiento profesional, las historias de vida pueden constituir una plataforma para conocer los efectos de la reestructuración de la educación en las vidas docentes, como han analizado en el proyecto “Profknow” (Goodson y Lindblad, 2011).

### **La política de vida, en tiempos de reestructuración, ¿un lugar actual de la contestación?**

El trabajo docente está construido social y políticamente. Por eso, los relatos de acción de los docentes han de conectarse con “historias de contexto”; sin limitarse a la reconstrucción personal, requieren –de modo paralelo– una comprensión de la construcción social y política. Frente a la reestructuración del trabajo docente, Goodson (2008) propone reconceptualizar la investigación educativa para asegurar la escucha de sus voces. Las historias de vida que necesitamos deben vincularse más estrechamente con los análisis sociológicos. No pueden ser atemporales, debiendo ser integradas con factores históricos que expliquen lo que se narra en las historias. De este modo, en el proyecto “Profknow”, Goodson y Norrie (2009) analizan en qué grado la reestructuración escolar ha afectado, paralelamente, a las vidas profesionales de los enseñantes. Los discursos políticos de la reforma se confrontan con los relatos de vida profesional para dibujar las interacciones entre la reestructuración y las vidas profesionales:

El examen de los relatos de vida profesional evidencian cómo los profesores han negociado las reformas a su manera, oponiéndose, contestándolas, zarandeándolas, negociando o apoyando las reformas cuando se implementaron. También se ha puesto de manifiesto que muchos de los problemas que enfrentan los profesores no sólo tienen que ver con las políticas del gobierno, sino con ámbitos sociales más amplios en una coyuntura en que las condiciones socioeconómicas se han transformado, donde las relaciones de género han evolucionado y donde la sociedad se ha individualizado y mercantilizado (p. 166).

Los cambios estructurales como los que estamos viviendo, acentuados con motivo de la crisis económica, están afectando emocionalmente a los profesores y, consecuentemente, a la pasión, entrega o compromiso con que trabajan. Se requiere la “política de las emociones”, viendo las

interrelaciones entre política, emociones e identidades profesionales. Si bien la dimensión personal del cambio no puede aislarse del análisis de las estructuras y sistemas, a riesgo de ejercer un papel conservador, de modo paralelo, los análisis estructurales deben ser complementados viendo las condiciones de trabajo de los profesores a través de sus voces y vivencias. Esta línea emergente formará parte de la reflexión pedagógica en las próximas décadas, dentro del nuevo paradigma para comprender el mundo de la docencia. Como han puesto de manifiesto diversos estudios en los últimos años (Day, 2011), investigar las identidades profesionales docentes,

*[...] es importante como un medio para ampliar la comprensión de la tarea de enseñar y de lo que significa ser un profesor que se esfuerza por ser efectivo en una política cambiante, lugar de trabajo y contextos personales. Es también importante considerar cómo los compromisos emocionales de los profesores con su trabajo pueden verse influidos por el grado en que dichos cambios en semejantes contextos desafían las identidades existentes (p. 47).*

Siguiendo el ensayo de Giddens (1995), Goodson (2005) mantiene que la política de la vida, puede llegar a convertirse en el principal lugar futuro de contestación intelectual e ideológica. La construcción inestable de una identidad (personal y profesional) puede ser captada mediante el relato del yo como un proyecto reflexivo que se expresa narrativamente. Las historias de vida y la narrativa pueden, entonces, ser una fuente vital para estudiar el mundo social en general y la enseñanza en particular. En estas nuevas condiciones, la reflexividad convierte a los actores en “políticos de la vida” antes que miembros de una comunidad política, como muestra Beck o Giddens, donde las vivencias individuales desplazan la preocupación pública. El problema grave es, pues, ¿cómo anclar la política de la vida individual, ya irrenunciable, en un marco colectivo, una vez disueltas algunas pautas colectivas de vida? Al respecto puede valer la posición de uno de los mejores analistas actuales:

Las posibilidades de que los actores individualizados sean “reincrustados” en el cuerpo republicano de la ciudadanía no son nada prometedoras. Lo que los apremia a aventurarse en la escena pública no es tanto la búsqueda de causas comunes y modos de negociar el significado del bien común y los principios

de vida en común, como la desesperada necesidad de “interconectarse”: compartir intimidades suele ser el método preferido, si no el único que queda, de “construcción” de una comunidad (Bauman, 2001:62).

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

En estas nuevas condiciones de reconversión del trabajo docente las historias de vida pueden ser un buen dispositivo para ver los efectos de la reestructuración en las vidas y condiciones laborales o para comprender la crisis identitaria a nivel personal y profesional; pero también conlleva el peligro de centrarse en lo personal, olvidando los marcos colectivos y políticos, base para el cambio social (y educativo). Goodson, como ya hemos destacado, se dio pronto cuenta de las limitaciones de las metodologías biográficas, que se centran en los mundos personales y prácticos de los docentes, para dar cuenta de las políticas neoliberales y conservadoras, abdicando de la dimensión política y social en el análisis. Esto sólo puede lograrse: *a)* estudiando el conocimiento personal y profesional docente en sus voces, pero en el contexto social que se produce (y, en parte, lo explica); y *b)* estudiar la vida y trabajo docente formando parte de un contexto social más amplio, en la perspectiva de una “construcción social de la enseñanza”. De este modo, dice Goodson (1997):

[...] los relatos de acción de los profesores pueden ser puestos en conexión con “historias del contexto”. De este modo, los relatos de los profesores, más que limitarse pasivamente a ver la reconstrucción continua de la enseñanza, deben llevarnos a desarrollar comprensiones de la construcción social y política. Es un movimiento del comentario de *lo que es* a la cognición de lo que *debe ser* (p. 140).

Sin ceder a determinadas “modas posmodernistas”, que ignoran los espacios circunscritos y trayectorias sociales de las vidas de los profesores, la intención última es “desarrollar estrategias para que los profesores puedan analizar sus vidas y trabajo en la enseñanza en modos que ofrezcan, de modo tan flexible e informado como sea posible, una respuesta al mundo socialmente construido de la escuela” (Goodson, 1997:150).

En este contexto, ¿puede tener el valor de una *contracultura* devolver la voz al docente, frente al silencio de dejarlo en la sombra que los investigadores, poderes fácticos o simplificaciones que efectúan los medios o la administración han hecho en las últimas décadas? Goodson estima que la virtualidad de las historias de vida es incrementar la visibilidad de los profesores y profesoras, manifestando con su voz sus perspectivas sobre la educación. En el penúltimo trabajo (“Sponsoring the teachers voice”), recogido en Goodson (2005), ya se resaltaba en el original de 1991: “La propuesta que realizo es esencialmente una reconceptualización de la investigación educativa para asegurar que la voz del profesorado es oída, fuertemente oída y articulada” (p. 36).

Justamente, cuando la política educativa más acentúa el control a distancia del trabajo de los docentes, ya sea por fijación de estándares o por control de resultados, el posible valor contracultural de hacerlos visibles dependerá de que les permita conectar las identidades adquiridas con proyectos futuros atractivos de forma razonablemente coherente, posibilitando una recomposición biográfica de la identidad en nuestras circunstancias cambiantes. En una situación ambigua y en un momento de grave crisis del sistema escolar público, articular nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión, y su consiguiente reconocimiento social y público, resulta una empresa arriesgada. En cualquier caso, en la segunda modernidad, la política emancipatoria de la primera modernidad requiere conectarse con la política de la vida. Con la lucidez que le caracteriza, dice Bauman (2001):

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

## Referencias

- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2008). "Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 1. pp. 25-28.
- Barrett, Margaret y Stauffer, Sandra (2009). "Narrative inquiry: From story to method", en M. Barrett y S. Stauffer (eds.), *Narrative Inquiry in Music Education*, Dordrecht (Holanda): Springer, pp. 7-17.
- Barrett, Margaret y Stauffer, Sandra (2012). "Resonant work: Toward an ethic of narrative research", en M. Barrett y S. Stauffer (eds.), *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education*, Dordrecht (Holanda): Springer, pp. 1-17.
- Bauman, Zygmunt (2001). *La sociedad individualizada*, Madrid: Cátedra
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona: Paidós.
- Biesta, Gert; Hodkinson, Phil y Goodson, Ivor (2005). "Combining life history and life-course approaches in researching lifelong learning: some methodological observations from the Learning Lives Project", en J. Caldwell *et al.* (ed.), *What a difference a pedagogy makes: researching lifelong learning and teaching*, CRL Conference Proceedings- Stirling, Scotland, CRL (Centre for Research in Lifelong Learning), pp. 27-34.
- Biesta, Gert; Field, John; Hodkinson, Phil; Macleod, Flora y Goodson, Ivor (2011). *Improving Learning through the Lifecourse: Learning Lives*, Londres: Routledge.
- Bolívar, Antonio (dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*, Bilbao: Mensajero. Traducción al portugués (2002): *Profissão professor: O itinerário profissional e a construção da escola*, Bauru/San Pablo: Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Bolívar, Antonio (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, Antonio; Gallego, María Jesús; León, María José y Pérez, Purificación (2005). "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España", *Education Policy Analysis Archives*, vol.13, núm. 45, 51 pp.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández Cruz, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, Pierre (dir.) (1999). *La miseria del mundo*, Madrid: Akal.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- Catani, Maurizio y Mazé, Suzanne (1982). *Tante Suzanne: Une histoire de vie sociale*, París: Méridiens/Klincksieck.

- Clandinin, Jean y Connelly, Michael (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, Christopher (2011). "Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching", en C. Day y J. Chi-Kin Lee (eds.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*, Dordrecht: Springer, pp. 45-64.
- Denzin, Norman K. (1991). *Deconstructing the biographical method*, conferencia presentada en la reunion annual de the American Educational Research Association, Chicago, 9 abril.
- Dominicé, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- Ferrarotti, Franco (1983). *Histoire et Histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, París: Librairie de Méridiens/Klincksieck [reed., París: Téraèdre, 2013].
- Ferrarotti, Franco (2007). "Las historias de vida como método", *Convergencia*, vol.14, núm. 44, pp.15-40.
- Gallagher, Kathleen M. (2011). "In search of a theoretical basis for storytelling in education research: story as method", *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 34, núm.1, pp. 49-61.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós.
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona: Península.
- Goodson, Ivor (1991). "Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development", *Cambridge Journal of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 35-45.
- Goodson, Ivor (ed.) (1992). *Studying teachers' lives*, Londres y Nueva York: Routledge.
- Goodson, Ivor (1995). "The story so far: personal knowledge and the political", *Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 89-98.
- Goodson, Ivor (1997). "The life and work of teachers", en B.J. Biddle; T.L. Good; Goodson, I. F. (eds.), *International handbook of teachers and teaching* (vol. I), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 135-152.
- Goodson, Ivor (2003a). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*, Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, Ivor (2003b). "Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, 733-758 [incluido en Goodson, 2003].
- Goodson, Ivor (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro y EUB. [edición en castellano de Goodson, 1992].
- Goodson, Ivor (2005). *Learning, curriculum and life politics. Selected works by professor I.F. Goodson*, Londres: Routledge.
- Goodson, Ivor (2008). *Investigating the teacher's life and work*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodson, Ivor (2012). *Developing narrative theory: life history and personal representation*, Londres y Nueva York: Routledge.
- Goodson, Ivor y Sikes, Pat (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*, Londres: Open University Press.

- Goodson, Ivor y Norrie, Caroline (2009). "Les enseignants de demain: Perspective anglo-saxonne sur la restructuration des vies professionnelles et des connaissances des enseignants du primaire", *Education et Societes*, vol. 23, núm. 1, pp. 153-168.
- Goodson, Ivor; Biesta, Gert; Tedder, Michael y Adair, Norma (2010). *Narrative learning*, Londres y Nueva York: Routledge.
- Goodson, Ivor y Lindblad, Sverker (Eds.) (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodson, Ivor; Loveless, Avril y Stephens, David (Eds) (2012). *Explorations in narrative research*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Hargreaves, Andy (1996). "Revisiting voice", *Educational Researcher*, vol. 25, núm. 1, pp. 12-19. [1997, edición castellana: "A vueltas con la voz", *Kikiriki*, 42/43, pp. 28-34].
- Hernández, Fernando (2011). "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto", en F. Hernández; J.M. Sancho y J.I. Rivas (coord.) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, Barcelona: Universitat de Barcelona/ Esbrina, pp.13-22. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández Fernando; Sancho, Juana María y Creus, Amalia (2011). "Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación", en F. Hernández; Sancho, J. M. y Rivas, J.I. (coord.) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, Barcelona: Universitat de Barcelona/ Esbrina, pp.47-56. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Polkinghorne, Donald E. (1995). "Narrative configuration in qualitative analysis", *Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 5-23.
- Ricoeur, Paul (2003). *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2006). "La vida: un relato en busca de narrador", *Ágora. Papeles de filosofía*, vol. 25, núm. 2., pp. 9-22. [1984, recogido también en Ricoeur, P., *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*, Buenos Aires, Docencia, pp. 45-58].
- Rose, Nikolas (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*, Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Sikes, P. (2012). "Truths, truths and treating people properly: Ethical considerations for researchers who use narrative and auto/biographical approaches", en I. Goodson; A. Loveless y D. Stephens *Explorations in narrative research*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 123-140.

**Artículo recibido:** 29 de enero de 2014

**Dictaminado:** 21 de marzo de 2014

**Segunda versión:** 14 de abril de 2014

**Aceptado:** 30 de abril de 2014