

# Las historias de vida y construcción de identidades profesionales<sup>1</sup>

ANTONIO BOLÍVAR (Universidad de Granada-España)

---

“La *historia de la vida* se convierte, de este modo, en una historia contada [...]. El relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su *identidad narrativa*, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la identidad del personaje” (RICOEUR, 1999, pp.216 y 218).

Tanto la identidad como la historia de vida se configura en el relato narrativo. Desde un enfoque biográfico-narrativo, las identidades se *construyen*, dentro de un proceso de socialización, como una narración ante sí mismo o ante los otros que cambia y se va reconfigurando con el tiempo. Aquello que se llegue a ser como persona o como docente es resultado del proceso por el que se ha ido configurando la identidad profesional. La reflexión que un sujeto hace sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato constituye su identidad narrativa. Al poner en escena por él mismo su vida, revela y está constituyendo su identidad narrativa. Esta identidad, como magistralmente ha desarrollado Ricoeur, va unida al relato narrativo, normalmente como una historia de vida que para sí mismo o para otro, narramos:

“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, pp. 20 y 21).

De este modo, en este trabajo pretendo vincular las historias de vida y las identidades profesionales del profesorado. Dos dimensiones que, como mostraré, han estado unidas desde sus comienzos y, también hoy, se tienen que reconstruir de modos particulares. Las historias de vida posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida, construir una identidad (personal y profesional), a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida. A la vez que organizan las múltiples experiencias de vida en torno a una trama o argumento, con una dimensión temporal, unas relaciones sociales y un espacio; más radicalmente llegan a constituir la identidad de lo que cada uno es como proyecto.

En la historia de vida se recuenta 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 (PINEAU, 2004). 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).

Por otra parte, las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, en modos que puedan ser socialmente reconocibles. Por eso, narrar,

---

<sup>1</sup> Texto a publicar (en portugués) en libro coordinado por María Helena M.B. Abrahão

a sí mismo o a otros, lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia identitaria, en cuanto apropiación de lo vivido, para dar sentido a las condiciones de trabajo. Las metodologías biográficas-narrativas (BOLÍVAR, 2012) aportan modos de abordaje para recoger y analizar historias de vida y aprendizaje.

La gente cuenta historias de sus vidas, los investigadores –en cambio- deben convertir estos relatos (*stories*), con el adecuado tratamiento metodológico, en historias de vida (*life histories*). Como modo propio de organizar el conocimiento, el problema metodológico es convertir el material narrativo (normalmente verbal) en historias de vida (GERMETEN, 2013). La tarea del investigador es construir un nuevo relato (*story*) que es el informe de investigación (*history*), habiendo transformado, de acuerdo con la metodología apropiada, un relato de acciones en una teoría del contexto que lo comprende (GOODSON, SIKES, 2001). Discutimos en este trabajo dicho proceso de transformación.

### **Hacer de la vida una historia: Relatos (auto)biográficos y reelaboración biográfica**

Cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional singular, condicionada por factores contextuales, que se cruzan con sus vidas personales. Pero una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia, lo que exige un *esfuerzo reflexivo* para encontrar una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experiencias, en una síntesis de lo heterogéneo lo llama Ricoeur (1996), a lo largo del tiempo a través de un relato. Al desarrollar una historia de vida, la persona establece una conexión coherente entre los diversos acontecimientos y experiencias de la vida, que considera relevantes. 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 narración adquiere unidad mediante una continuidad temporal e interconexión, por lo que requiere – como elementos de su configuración– trama argumental, secuencia temporal, personaje y situación.

Una historia de vida se construye integrando todos aquellos elementos del pasado que el sujeto considera relevantes para describir, entender o representar la situación actual y enfrentarse prospectivamente al futuro. Las historias de vida explicitan y hacen visibles (para sí mismo y para otros) aquel conjunto de percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que han influido y configurado, de modo significativo, quien se es y por qué se actúa como se hace. La característica propia de la (auto)biografía 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.

De este modo, aporta un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor o argumental que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy *es*. La narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias vividas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es sólo 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. Es, entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos. El relato de los individuos es constituyente básico de su identidad, pues representamos nuestras vidas (así como las de otros) en forma de narración.

El foco de las historias de vida es la realidad personal y el proceso biográfico. Su interés responde, como hemos puesto de manifiesto en otro lugar (BOLÍVAR, DOMINGO,

FERNÁNDEZ, 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), es una estrategia para el desarrollo profesional 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.

Si bien en las historias de vida aparecen todo un conjunto de datos personales, no pueden permanecer como personal y privado, se deben inscribir 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 –como he reivindicado en otro lugar (BOLÍVAR, 2014)– deben ponerse en relación con la vida individual y la historia social en que se inscriben. Algunos autores, singularmente Goodson (2004) 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– otorgar 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 social y geografía social. Los relatos e historias precisan ser comprendidos, no sólo como construcciones personales, sino como expresiones de oportunidades 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 (1996), 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 (auto)biográficos sí, pero reelaboración biográfica también.

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

Las historias de vida han sido, habitualmente, empleadas como un medio alternativo de formación de adultos. Como han puesto de manifiesto, entre otros, Gaston Pineau (2004) o Pierre Dominicé (1990), dar la voz a los adultos para re-presentar discursivamente sus saberes acumulados, vivencias y preocupaciones es un poderosa herramienta de *autoformación*, en la medida en que inserta ésta en la vida del individuo y le otorga, al reapropiarla, un sentido de proyecto de vida e identidad. Se trata de ver la formación del profesorado como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido ha dado lugar a una determinada identidad profesional. Los profesores imparten un currículum, pero ellos mismos son fruto del currículum de *vitae cursu* (curso de la vida) es decir, del conjunto de vivencias, aprendizajes, etc., que se han ido configurando lo que son (BOLÍVAR, 2002).

El relato de formación del profesor permite hacer explícitos y visibles los conocimientos-en-uso, recoger el conjunto de acontecimientos, experiencias, aprendizajes que han configurado lo que hoy es, o como se percibe, como docente. Por eso, suele ser una buena metodología en la formación del profesorado que los docentes expliciten biográficamente dichas experiencias, recorridos y creencias, como base para su contraste y reformulación crítica, mediante la reflexión en grupo. También que cada individuo relate y reconozca las 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. En el proceso de hacer explícito el conocimiento implícito, como señala Kelchtermans (2010, p. 613-614):

“Es de vital importancia que el trabajo con narrativas en la formación docente vaya más allá de la narración y del intercambio de relatos como tal. Contar una historia, por lo tanto, tiene que estar relacionado con las formas de investigación narrativa en la que las historias y las creencias que revelan son analizadas críticamente, cuestionadas y reelaboradas (como ilustra, por ejemplo, mediante el ejercicio de las viñetas de incidentes críticos)”.

Contar la vida no es, por sí mismo, un acto de formación; para que sea fuente de formación debe ser reflexionado, mejor en *grupo de análisis*, en comunidades de práctica. Inicialmente, se ha de partir de una implicación y compromiso por enunciar el relato de vida, así como del diálogo compartido y reelaboración reflexiva en grupo. La formación acontece cuando los profesores, 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: ¿qué relaciones puedo establecer entre mi vida y mi práctica profesional?, ¿qué he aprendido, dónde y cómo me he formado?, ¿qué proyectos he tenido y cómo movilizan mis experiencias pasadas?

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.

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). La transformación activa de los datos de partida, organizándolos y estructurándolos, así como estableciendo relaciones, es la base primera de la formación.

Las historias o relatos de vida no sólo reflejan aspectos de lo que la gente ha aprendido de sus vidas, sino que –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, propia de la modernidad tardía y del “aprendizaje a lo largo de la vida”, como han mostrado Alheit y Dausien (2008), 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” (p. 41).

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 (auto)biográficos no son, por tanto, simplemente descripciones de la vida de cada uno, sino que deben ser entendidos como recuentos, como señala Bruner (1997), 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. No es sólo una construcción de una versión particular de la vida, al tiempo es una construcción de una particular 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 su propia vida. Por eso, 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 (1995-96). Intrigar, construir una “trama” de sí, como proceso estructurador de la construcción narrativa, organiza incidentes y acontecimientos heterogéneos de la vida en una 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, p. 10). Como comenta Polkinghorne (1995, p. 7) la trama es “una clase de esquema conceptual por el que un significado contextual de acontecimientos individuales pueden 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 historia, convirtiendo la historia en una narrativa. “En este sentido –comenta Ricoeur (2006, p. 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, conferidos 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, 1996, p.142).

Normalmente, la presencia de una trama bien construida es un indicador de un aprendizaje biográfico o narrativo. Como señalan Goodson et al. (2010, p.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 un proceso de aprendizaje continuo. Como 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 lugar 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 la forma 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 el aprendizaje de la vida.

## **Historia de vida e identidad narrativa**

La identidad es un elemento crucial en los modos como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias). En la investigación (auto)biográfica se reconoce que no es posible dividir las vidas de las gentes en apartados aislados como “vida personal” “profesional” o “familiar”, dado que están inextricablemente unidas (GERMETEN, 2013, p. 614). Como confirman algunas investigaciones la identidad docente está profundamente unida a la biografía personal, sin poder separarse el “teacher self” de la “teacher identity” (BUKOR, 2015). Hay una relación inseparable entre lo personal y lo profesional.

Dentro de los distintos enfoques sobre la identidad, con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, en los últimos años ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa en la constitución de la identidad. Al igual que en la ficción, como ha analizado Paul Ricoeur (1995-96), la identidad puede ser entendida como un relato que, como reconstrucción de la experiencia, da significado a lo sucedido o vivido. De acuerdo con él, la identidad puede ser entendida como un relato que, como reconstrucción de la experiencia, da significado a lo sucedido o vivido. La narración adquiere unidad mediante una continuidad temporal e interconexión, por lo que requiere –como elementos de su configuración– trama argumental, secuencia temporal, personaje y situación. Las personas construyen, así, su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del

pasado sino un modo de recrearlo, en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, en formas que puedan ser socialmente reconocibles. De esta manera, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos. Esta centralidad del relato en la constitución del personaje que somos la argumenta Ricoeur (1996, p. 147) de la siguiente forma:

“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”.

Las personas construyen, así, su identidad haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo, en un intento de descubrir un sentido a su vida. La identidad del yo supone una reflexividad sobre la vida y se explicita –entonces– en la crónica del yo, ya sea en forma de diario o autobiografía, en la geografía social y temporal de la vida. El carácter reflexivo es constitutivo de la identidad y la narrativa. Steiner (2004), recordando a Sócrates, ha señalado que una vida no examinada no merece ser vivida. Ricoeur (1996) ha argumentado que una vida examinada es una vida recontada.

De esta manera, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos. Narrar la historia de nuestra vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración. Pues, en último extremo, aquello que seamos no es una serie inconexa de eventos ni una sustancia inmutable, se constituye precisamente en la dinámica de la composición narrativa. La identidad narrativa tiene, pues, la coherencia propia de una narración, pero es al tiempo fluida y cambiante, basada en hechos pero reinterpretados “ficticiamente”, contruidos por el sujeto pero en interacción y diálogo con otros. La identidad narrativa se realiza por la puesta en intriga de la vida, haciendo una síntesis de lo heterogéneo (concordante y discordante) y una anticipación de sus deseos en el porvenir.

Un suceso o acontecimiento se vuelve comprensible en la medida en que se inserta en una trama, que es la que aporta inteligibilidad a lo narrado. A su vez, al igual que sucede en el relato histórico o en el de ficción, se pueden componer diversas tramas –dice Ricoeur– a propósito de los mismos sucesos, *“igualmente siempre es posible urdir sobre su propia vida tramas diferentes, incluso opuestas”* (Ricoeur, 1995-96, p. 1001). La identidad es inestable, porque podemos imaginar sucesivas variaciones sobre nuestra vida, que son modos subsiguientes de ver nuestra identidad. Es posible redescubrir la vida según las historias contadas en cada momento, expresión de la vida ensayada en dicho momento.

La identidad profesional suele ser *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano. Como hemos estudiado más detenidamente en otro lugar (BOLÍVAR, 2006), es el resultado (siempre provisional) de un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado –en ocasiones– por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Por lo demás, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. Desempeñan hitos en ese proceso las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial universitaria después, los inicios del ejercicio profesional; que lo condicionarán positiva o negativamente.

De acuerdo con esta argumentación, la historia de vida (“*récit de vie*”) se convierte en un medio privilegiado para investigar la construcción narrativa de las identidades. En dicho relato el sujeto da sentido a los acontecimientos que cuenta, delimitando etapas,

transiciones, continuidades o rupturas, inscritas en su experiencia personal. Es tarea del investigador intentar leer en este relato los procesos que entran en juego en la génesis de sí, así como las relaciones sociales en las que se entretiene dicha trayectoria. En este sentido, narrar historias de vida es hacer una autointerpretación del agente; la identidad –como hemos señalado, siguiendo las tesis de Ricoeur– es narrativa. Como dice Ricoeur (1999): *“Es contando nuestras propias historias como nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos en las historias que contamos sobre nosotros mismos”*.

Frente a la impersonalidad del oficio docente, el enfoque biográfico e identitario se quiere inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la “autor-idad” sobre la propia práctica y el sujeto se expresa como “autor” de los relatos de prácticas. Las historias de vida, como he argumentado (BOLÍVAR, 2014), pueden ser un medio de expresión de la identidad personal y profesional. Como con clarividencia afirma NIAS (1996: 305-6), “la pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si la enseñanza como trabajo se está progresivamente desprofesionalizando, como se puede ver en las orientaciones actuales de las políticas educativas de todo el mundo, es precisamente porque –de modo paralelo– se está despersonalizando”. En esta situación postmoderna reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, tal vez, lejos de un posible neorromanticismo, sea uno de los posibles modos de incidir políticamente. En fin, desde el lema de que lo personal es político, convendría repensar las políticas (primeras) desde las segundas (los deseos y proyectos de los sujetos).

Frente a los enfoques más técnicos-rationales de la formación y el trabajo docente, en las últimas décadas se ha reivindicado enfoques más comprensivos, que integren la dimensión personal con la profesional, como es la identidad profesional docente que, como dice Mockler (2011b), tiene el potencial para desarrollar programas formativos y de trabajo más interesantes sobre lo que significa ser docente. Investigar las identidades profesionales docentes, como dice Day (2011),

“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).

## **Identidad profesional docente**

Los estudios sobre identidad personal, profesional o cultural se han incrementado en las últimas décadas, al haberse convertido ésta en una nueva lente desde la que se analizan y comprenden otras antiguas cuestiones. En efecto, en nuestra modernidad “líquida” o tardía, cuestionada la estabilidad, los estudios sobre las dinámicas de identidad adquieren particular relevancia e intensidad, como han puesto de manifiesto sociólogos como Giddens (1991) o Bauman (2001). La gente busca –como ha narrado Castells (1997), a propósito de la globalización– agarrarse a identidades (culturales u organizativas) que le proporcionen la anhelada estabilidad y seguridad. Sin eje firme que las sostengan, las personas y las organizaciones viven en un estado permanente de construcción y reconstrucción. Pero, por eso mismo, la identidad no es una entidad fija, sino algo fluido, maleable, precario e inestable, sometido a continua revisión y redefinición por sus miembros.

El concepto de identidad es complejo, porque no es una realidad objetiva, sino una

construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas). Tal como hemos defendido en un estudio sobre el tema (BOLÍVAR, 2006), entendemos la identidad profesional desde una conceptualización interaccionista de la profesión, en la tradición de la Escuela de Chicago, alejada del modo funcionalista de entender las profesiones. Como dice Christopher Day (2011, p. 48), “la identidad profesional no debe confundirse con el rol. La identidad es la manera en que damos sentido de nosotros mismos a nosotros mismos y la imagen de nosotros mismos que presentamos a los demás”.

En sentido descriptivo, la identidad profesional docente se nos presenta con algo múltiple y cambiante, que se configura en circunstancias complejas, y que se construye y expresa por medio de narrativas (MOCKLER, 2011a). La identidad personal se *construye* en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. El individuo construye su identidad por la mirada del otro. Es común, por tanto, distinguir dos dimensiones de la identidad: “identidad para sí” e “identidad para otros”. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con el reconocimiento por los otros. Este proceso de construcción identitaria se juega, siguiendo a Claude Dubar, como una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada por el individuo concreto. Esto le lleva a definir la identidad como “*el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones*” (DUBAR, 2000. p. 109). La dinámica de la construcción de la identidad profesional, dentro del proceso más amplio de socialización profesional, nos lleva a entenderla como el resultado “transaccional” entre el individuo y el grupo social.

La identidad profesional docente puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente, como muestran las revisiones de la literatura sobre el proceso de formación de la identidad (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2014; IZADINIA, 2014). Normalmente consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo. Como dicen Gohier *et al.* (2001, p. 5):

“Es en la tensión entre la representación que tiene de sí mismo como enseñante, que participa de la que tiene él mismo como persona y de la que tiene del grupo de enseñantes y de la profesión, en la interacción entre el yo y el nosotros, como el futuro docente tanto como el enseñante en ejercicio pueden construir y reconstruir una *identidad profesional*”.

La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la “definición de sí” del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. No se reduce a la identidad en el trabajo, abarca también la pertenencia o referencia del individuo con otros grupos de campos sociales. Los procesos de formación de la identidad profesional se asientan sobre el conjunto de saberes que fundamentan la práctica, las condiciones de ejercicio de dicha práctica, el estatuto profesional o prestigio social de la función docente, y la pertinencia cultural y social en el contexto en que se desarrolla. En la investigación dirigida por Day (DAY *et al.*, 2006; DAY, 2011) entienden que la identidad profesional está compuesta de tres grupos de influencia:

- (a) *Sociocultural-político*: expectativas culturales, sociales y políticas de los docentes y la enseñanza; los ideales educativos, éticos del profesor. Está sujeto a las tendencias políticas y sociales de lo que constituye un buen profesor, profesional de clase, etc., y puede contener una serie de elementos antagónicos y conflictivos como la política

local o nacional, el desarrollo profesional continuo, carga de trabajo, roles y responsabilidades, etc.

- (b) *Lugar de trabajo o influencias sociales localizadas*. Estos están ubicados en la micropolítica y en las relaciones sociales específicas de la escuela, departamento o en el aula, contextos afectados por las condiciones locales (comportamiento de los alumnos, liderazgo escolar, apoyo de los colegas, etc.)
- (c) *Influencias personales*: Asociadas con historias personales, la vida actual, familia, relaciones sociales y el sentido personal de la eficacia y la vulnerabilidad.

Estos componentes están en interacción dinámica en la que uno puede dominar a otros, según contextos o fases del ciclo de vida, dando lugar a identidades más o menos estables o fragmentadas. De modo similar, Mockler (2011b), a partir de su investigación, distingue tres ámbitos: experiencia personal, el contexto profesional y el impacto del entorno político en la identidad profesional de los maestros que, igualmente, será diferente en los distintos puntos de la carrera docente. Estos ámbitos de superponen y entrelazan en la constitución de vida de los docentes y el trabajo, de tal manera que el impacto de cada una en la configuración de la identidad profesional depende de las circunstancias y el contexto. El aprendizaje profesional se encuentra en la intersección de contexto profesional y la experiencia personal, requiriendo relevancia tanto los aspectos profesionales como los personales para ser eficaz en la mejora o el cambio de la práctica.

En cualquier caso, creo que podemos delimitar la identidad docente en cuatro niveles anidados y complementarios: (a) Un primer marco general, común a todas las profesiones; (b) un núcleo “base” común a todos los docentes, llamado a veces “conocimiento base”, como conjunto de saberes necesarios para la docencia; (c) uno específico de etapa (Infantil, Primaria o Secundaria); y (d) uno último, que singulariza los anteriores, a nivel individual: construcción de un saber profesional propio, fruto de una trayectoria biográfica y profesional particular, como han puesto de manifiesto los análisis biográficos. Las características generales que identifican una profesión, a su vez, se concretan en lo que es la identidad profesional docente, como algo común a todos los docentes, pero también fruto individual de una construcción particular, mediada por identidades profesionales diferenciadas, como es el caso del profesorado de Secundaria. Además de este marco, habría una dimensión temporal que, como se describe después, hace que se vaya construyendo un saber y la identidad se consolide para sí mismo y para los demás.

La identidad profesional docente es, temporalmente, fruto de un *largo proceso de socialización* que se culmina al ir ejerciendo la profesión y asumir la cultura profesional propia que hacer sentirse y ser reconocido como tal (IZADINIA, 2014). Por tanto, además de un conjunto de saberes teóricos y experienciales, “también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza” (TARDIF, 2004: 79).

La identidad profesional docente se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que, como tales, son reconocidas socialmente. Las características generales que identifican una profesión, a su vez, se concretan en lo que es la identidad profesional docente, como algo común a todos los docentes, pero también fruto individual de una construcción particular, mediada por identidades profesionales diferenciadas, como es el caso del profesorado de Primaria o de Secundaria. En un sentido, se puede afirmar, como hace Dubar (2002, p.136), que “no hay una identidad docente, sino *formas identitarias* múltiples, Esta formas se expresan compuestas, inestables, bricoladas en el seno de un grupo profesional”. De este modo cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional *única y singular*, profundamente

condicionadas por factores contextuales, que se cruzan en las vidas personales. Cada sujeto ha hecho su propia construcción activa e interactiva en función de una trayectoria subjetiva específica: historia singular como llegó a ser profesor/a, socialización singular, una vida personal y familiar particular. La lección más relevante para los procesos formativos es que las identidades docentes no sólo se construyen sobre los procesos técnicos que se pueden aprender en la formación inicial, incluyen también dimensiones emocionales y son el resultado de una interacción con contextos sociales y profesionales.

## **La construcción de la identidad profesional**

La dimensión biográfico-narrativa se ha constituido en una de las más relevantes en la constitución de la identidad. Como ha mantenido Paul Ricoeur (1996) la identidad puede ser entendida como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa (trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, y situación). Con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, se reivindica una concepción narrativa de la identidad. En una conceptualización que compartimos, Anthony Giddens (1995) señala que: “La identidad del yo no es un rasgo distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. *Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*. Identidad supone una continuidad en el tiempo y el espacio, la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflexivamente por el agente” (p. 72).

La identidad del yo se explicita –entonces– en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible (BOLÍVAR, 2006).

La identidad es un elemento crucial en los modos como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias). La reflexión que un sujeto hace sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato constituye su identidad narrativa. Al poner en escena por él mismo su vida, revela y está constituyendo su identidad narrativa. Las personas construyen, así, su identidad haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo, en un intento de descubrir un sentido a su vida. De esta manera, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos.

Las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen. 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 pasadas 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 sólo 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. Es, entonces, relatando la propia historia como las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (RICOEUR, 1996).

La identidad profesional suele ser *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano. Como hemos estudiado más detenidamente en otro lugar (Bolívar, 2006), es el resultado (siempre provisional) de un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado –en ocasiones– por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Como señala Dubar (2002, p. 132): “se trata de un proceso por

el cual un grupo profesional llega o no a hacerse reconocer por los otros y por los segmentos que lo componen, dotándose de un discurso que legitima su práctica”.

La identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales. Por otra parte, es una *construcción singular*, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En tercer lugar, es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás. Se juega, por tanto, como el resultado de las transacciones entre la identidad asumida por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona (CATTONAR, 2001). Articula lo individual y lo estructural, a través de un doble proceso: un proceso de “atribución” de la identidad docente por las instituciones e individuos que están en interacción con el profesor o profesora concernidos; y –en segundo lugar– por un proceso de “incorporación” o interiorización activa de la identidad por el docente mismo, que no puede analizarse al margen de las trayectorias sociales.

Por lo demás, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión (DUBAR, 2000). Desempeñan hitos en ese proceso las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial en la Universidad después, los inicios del ejercicio profesional; que lo condicionarán positiva o negativamente.

Cabe considerar la formación inicial como un primer momento de la socialización profesional, donde las Escuelas Superiores o Facultades de Educación universitarias tengan un relevante papel en la configuración de la identidad profesional de base. Aquí empieza a configurarse la proyección de sí mismo en el futuro, con la incorporación de saberes especializados o profesionales, junto a un dominio en ámbitos pedagógicos y competencias prácticas. Igualmente, contribuyen a dicha identidad los programas específicos de “inducción profesional”, como iniciación a la práctica en la transición de estudiante a profesor.

La identidad profesional docente es el *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que contar con competencias para el ejercicio cotidiano de la profesión. En este proceso, de acuerdo con nuestra investigación (BOLÍVAR, 2006), desempeñan un papel crítico las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial universitaria después, los inicios del ejercicio profesional; que la configuran de un modo u otro. Mockler (2011a, p. 136), como resultado de su investigación, concluye que “los resultados de este estudio apuntan a la posibilidad de que la identidad profesional del profesorado podría explícitamente formarse y configurarse a partir del aprendizaje profesional y las experiencias de desarrollo que se centran no sólo en ‘qué hacer’, sino también en el tipo de maestro que es posible ser”.

Cristopher Day y su equipo (DAY y KINGTON, 2008; DAY et al., 2007), en un proyecto de investigación (“Variations in Teachers’ Work, Lives and Effectiveness: VITAE Project”) han mostrado, además, que existe una relación –directa en unos casos o indirecta en otros– entre identidad, bienestar y efectividad en los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado. A lo largo de las fases de su carrera profesional el profesorado pasa por distintos estados de identidad, que tienen su incidencia en la dimensión emotiva y pasión por la enseñanza. Las identidades docentes no son intrínseca o invariablemente estables o fragmentadas en sí, al contrario, pueden ser más o menos estables o fragmentadas en diferentes momentos y de diferentes maneras según el impacto positivo o negativo de un conjunto de factores (personales, socioculturales, políticos, puesto de trabajo). Dependiendo de que dicha identidad sea estable o fragmentada, positiva o negativa, tendrá unos efectos

positivos o negativos en los logros académicos de los estudiantes. Así, un sentido positivo y estable de la identidad profesional se asocia con la capacidad del profesorado para manejar los contextos emocionales de la enseñanza.

La investigación identificó asociaciones cualitativas y estadísticamente significativas entre el compromiso y la eficacia (percibida y en términos de rendimiento de los alumnos). Hay, pues, una interrelación entre el lado personal de la vida de los profesores y su ejercicio profesional en una determinada situación. Las competencias o habilidades para llevar eficientemente un grupo de alumnos depende, pues, según contextos más amplios, de la identidad profesional.

### **El problema metodológico: transformar los relatos de vida en historias de vida que configuran identidades**

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

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

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

Los relatos de vida, no obstante, suelen expresar modos contextuales y culturales, no todos idiosincráticos o personales. De hecho, en muchos casos, la tarea del investigador es hacer visible o evidente las formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos. Pero, una cosa son los relatos (historias) de vida (*life stories*) y otra la investigación sobre historias de vida (*life-history*), aunque las primeras sean la base o material de partida de la segunda. Por eso no es suficiente documentar con relatos de vida una particular situación,

con la sola mirada de los participantes. Es preciso reconstruirlos con el contexto social y cultural en que dichos relatos han sido producidos. La historia de vida representa siempre – señalan Biesta, Hodkinson y Goodson, 2005)– 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” (p. 5).

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

El postmodernismo y la crítica postestructural han resituado el problema del investigador y del práctico dentro de los nuevos modos discursivos. La crítica a las *grandes narrativas* da lugar a limitarse a las micro-narrativas individuales y locales de los sujetos, sin pretender una verdad universal que los trasciendan. Finalmente, si éstos discursos originarios no deben ser “manipulados” (re-presentados) por el investigador, sólo cabría “evocarlos” en sus propias y múltiples voces. Pero, si las voces del profesorado pueden ser re-presentadas al servicio de los propósitos académicos del investigador, con el consiguiente peligro de la colonización académica; tampoco las propuestas –como los nuevos movimientos reclaman– de que los profesores y profesoras se “presenten” por ellos mismos sería una solución. En definitiva, entre uno y otro extremo se juega la investigación biográfica. Como señala Goodson (2014, p. 44): “Los estudios de vida de profesores podrían permitirnos ver al individuo en relación con la historia de y/o su tiempo, lo que nos permite ver la intersección de la historia de vida con la historia social, iluminando así las opciones, contingencias, y las opciones abiertas al individuo”.

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

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

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

Los relatos como casos han de girar a los “relatos como método”, donde el contexto social y político juegue un papel en la comprensión (GALLAGHER, 2001). La investigación narrativa, más que recoger, recontar y re-presentar relatos, “requiere una serie de marcos, incluyendo los del participante en la investigación, el investigador y narrativas culturales más amplias en las que se sitúan los individuos” (BARRET, STAUFFER, 2009, p. 11). Por su parte, Clandinin y Connelly (2000), igualmente, han llamado la atención sobre la necesidad de ir más allá de la narración simple de historias, para lograr una comprensión amplia de los significados que los participantes aportan en sus narraciones, en un proceso que puede ser colaborativo entre ambos, como construcción conjunta de un relato compartido.

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

En cualquier caso, 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 distintos casos de historias de vida (biografía y autobiografía) e historia oral. Sin creer que sea ejemplar, nuestro equipo ha investigado el proceso de *crisis de identidad profesional* que, con motivo de la Reforma educativa, ha sufrido el profesorado de Secundaria en España (BOLÍVAR et al., 2005). Dado que las

personas construyen su identidad personal haciendo un autorrelato, nos ha importado *tomar los discursos de los agentes y actores como medio para hacer emerger la identidad profesional*. Como investigación cualitativa nos interesa “comprender el significado que la gente ha construido, esto es, cómo la gente da sentido a su mundo y las experiencias que tienen en ese mundo” (MERRIAM, 2009: 13).

En la dicha investigación hemos cruzado las distintas narrativas biográficas individuales como medio para conocer la del grupo profesional (BOLÍVAR, DOMINGO, PÉREZ-GARCÍA, 2014). De este modo, queríamos articular dos dimensiones de los procesos identitarios y de las propias historias de vidas: (a) la trayectoria “subjetiva”, expresada en relatos biográficos diversos que reenvían a los mundos sociales vividos por los sujetos; y (b) la trayectoria “objetiva”, entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico singular en un marco estructural más amplio, dado por el conjunto de factores escolares y sociales que sirven para comprender (y situar contextualmente) las voces de los docentes. En el primero, como historia y relato de vida, el caso individual de cada persona es el objeto de nuestro interés y comprensión, a través de cinco profesores y cinco profesoras, sin buscar una generalización; en el segundo, es el colectivo (profesorado de Secundaria) el objeto de interés, a través de las entrevistas cruzadas y de los participantes en los Grupos de Discusión, junto a estudios sociológicos sobre la profesión docente en España.

En nuestro caso, el primero se indagó por medio de un conjunto de *entrevistas biográfico-narrativas*; el segundo, por medio de *grupos de discusión* (BOLIVAR, 2012). La conjunción posterior de estas dos estrategias por el análisis es particularmente importante para comprender las identidades profesionales, como procesos institucionales y biográficos por los que los individuos han construido subjetivamente unos mundos profesionales y culturales. La investigación puede considerarse, en conjunto, una “biografía grupal” (PARKE, 2002) como *estudio de caso colectivo* abordado, por un lado, como estudio de caso *múltiple* (entrevistas individuales); por otro, más propiamente colectivo (*focus group*). Hay razones sobradas para integrar en los diseños distintas estrategias metodológicas (MORSE, 2010): la complementariedad permite incrementar la comprensión y validez, así como triangular perspectivas cualitativas de modo secuencial.

Esta necesidad de contextualizar las historias de vida y la propia investigación cualitativa, al servicio de una más amplia comprensión, explica el auge actual de investigación sobre métodos mixtos o híbridos (*Mixed methods research*), como una alternativa creíble frente a enfoques unificados y más allá de falsas dicotomías o paradigmas. Recoger, analizar y combinar datos cuantitativos de cuestionarios y cualitativos de entrevistas en un mismo estudio, integrar los resultados y establecer inferencias, para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio (TASHAKKORI, TEDDLIE, 2010). Es un modo privilegiado para contribuir a dotar de validez interna o “credibilidad” a la investigación, pues recoger y analizar datos desde diferentes métodos implica contrastar la información.

Creo que, si no hay subordinación de una metodología a otra, la combinación de metodologías y la obtención e interpretación, tanto secuencial como simultánea, de datos cualitativos y cuantitativos obedece a esta lógica. De hecho, de modo creciente se está empleando en las investigaciones sobre el tema, como muestra Christopher Day y su equipo (DAY *et al.* 2006; DAY, KINGTON, 2008; DAY, 2011), en un proyecto de investigación (“Variations in Teachers’ Work, Lives and Effectiveness: VITAE Project”) donde emplean de modo mixto metodologías cuantitativas y cualitativas, lo que les posibilita poner de manifiesto una relación –directa en unos casos o indirecta en otros– entre identidad, bienestar y efectividad en los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado. Así, un sentido positivo y estable de la identidad profesional se asocia con la capacidad del profesorado para manejar los contextos emocionales de la enseñanza (DAY, 2011). La investigación identificó asociaciones cualitativas y estadísticamente significativas entre el compromiso y la eficacia (percibida y en términos de rendimiento de los alumnos). Hay, pues, una interrelación entre el lado personal de la vida de los profesores y su ejercicio

profesional en una determinada situación. Las competencias o habilidades para llevar eficientemente un grupo de alumnos depende, pues, según contextos más amplios, de la identidad profesional.

### Referencias bibliográficas

- ALHEIT, Peter, DAUSIEN, Bettina. Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, v. 1, n. 1. p. 25-28, 2008.
- BARRET, Margaret, STAUFFER, Sandra. Narrative inquiry: from story to method. In: BARRET, M., STAUFFER, S. (Eds.), *Narrative inquiry in music education: Troubling certainty*. Dordrecht: Springer, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 2001.
- BIESTA, Gert; HODKINSON, Phil y GOODSON, Ivor. Combining life history and life-course approaches in researching lifelong learning: some methodological observations from the Learning Lives Project. In: 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)*, 2005.
- BIESTA, Gert; FIELD, John; HODKINSON, Phil; MACLEOD, Flora y GOODSON, Ivor. *Improving Learning through the Lifecourse: Learning Lives*. London: Routledge, 2011.
- BOLÍVAR, A. (dir.). *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru/São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.
- BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.
- BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, M.C. y ABRAHÃO, M.H. (Org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, 2012, p. 79-109.
- BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 62 (julio-septiembre), p. 711-734, 2014.
- BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel: *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio; GALLEGO, María Jesús; LEÓN, María José y PÉREZ, Purificación. Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, v.13, n. 45, 2005. Disponível em: < <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/150> >. Acesso em: 12 mai. 2015.
- BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús, PÉREZ-GARCÍA, Purificación. Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, v. 7-7 (Suppl-2), p.106-112, 2014. Disponível em: < <http://benthamopen.com/contents/pdf/TOSSJ/TOSSJ-7-106.pdf> >. Acesso em: 23 mar. 2015.
- BOURDIEU, P. et al. *La miseria del mundo*. Madrid: Akal, 1999. [edic. port.: *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003].
- BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUKOR, Emese. Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 21, n. 3, p. 305-327, 2015.
- CARDOSO, Inês, BATISTA, Paula, GRAÇA, Amândio. Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature. *The Open Sports Sciences Journal*, v. 7-7, (Suppl-2), p. 83-97, 2014. Disponível em: <<http://benthamopen.com/contents/pdf/TOSSJ/TOSSJ-7-83.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.
- CASTELLS, Manuel. *La era de la información (Economía, sociedad y cultura). Vol 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza, 1998.
- CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, 10 (mars), 35 pp., 2001. Disponível em: <<https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

DAY, Christopher, STOBART, Gordon.; SAMMONS, Pam; KINGTON, Alison; GU, Qing ; SEMEES, Rebecca; MUJTABA, Tamjid. *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Research Report 743. London: HMSO, 2006.

DAY, Chistopher, SAMMONS, Pam, STOBART, Gordon, KINGSTON, Alison., GU, Qing. *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 2007.

DAY, Chistopher; KINGTON, Alison. Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, v. 16, n.1, p. 7-23, 2008.

DAY, Chistopher. Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In: DAY, C., CHI-KIN LEE, J. (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*. Dordrecht: Springer, 2011, p. 45-64.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan, 1990.

DUBAR Claude. *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 2000 [*A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto ed. 1997].

DUBAR, Claude: Entretien (A. Connin-Bolo avec Claude Dubar). *Recherche et Formation*, 41, pp.131-138, 2002.

GALLAGHER, Kathleen Marie. In search of a theoretical basis for storytelling in education research: story as method, *International Journal of Research & Method in Education*, v. 34, n.1, p. 49-61, 2001.

GEERTZ, Cliford. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós, 1994.

GERMETEN, Sidsel. Personal narratives in life history research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 57, n. 6, p. 612-624, 2013.

GIDDENS, Anthony *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995 [*Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002].

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

GOODSON, Ivor F. Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 8, n. 19, p. 733-758, 2003b.

GOODSON, Ivor F. (Ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB, 2004.

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

GOODSON, Ivor F.. *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

GOODSON, Ivor F. *Developing narrative theory: life history and personal representation*. London/New York: Routledge, 2012.

GOODSON, Ivor F. Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, v. 2, n. 2, p. 28-47, 2014. Disponível em: < [http://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2014/10/3\\_02\\_goodson.pdf](http://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2014/10/3_02_goodson.pdf) >. Acesso em: 12 mai. 2015.

GOODSON, Ivor; BIESTA, Gert; TEDLER, Michael; ADAIR, Norma (2010). *Narrative Learning*. London and New York: Routledge.

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

GOHIER, C. et al: La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 2, n. 1, p. 3-32. 2001.

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

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

IZADINIA, M. Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, v. 37, n: 4, p. 426-441, 2014.

- KELCHTERMANS, G. Narratives and biography in teacher education. In: PETERSON, P., BAKER, E., MCGAW, B. (Eds.), *International encyclopedia of education*, Vol. 7. Oxford: Elsevier, 2010, p. 610-614.
- MOCKLER, Nicole. Becoming and "being" a teacher: understanding teacher professional identity. In: MOCKLER, N., SACHS, J. (Eds.). *Rethinking educational practice through reflexive inquiry*. Dordrecht: Springer, 2011a, p. 123-138
- MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool, *Teachers and Teaching*, v. 17, n. 5, pp. 517-528, 2011b.
- MORSE, Janice M. Simultaneous and sequential qualitative mixed method designs. *Qualitative Inquiry*, v.16, n. 6, p. 483-491, 2010.
- NIAS, Jennifer. Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996.
- PARKE, C. N. *Biography writing lives*. London/New York: Routledge, 2002.
- PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004.
- POLKINGHORNE, Donald E. Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 8, n.1, p. 5-23, 1995.
- RICOEUR, Paul. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- RICOEUR, Paul. *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, 1995-96 [ ed. port.: *Tempo e narrativa*, 3 vols. São Paulo (Campinas: Papyrus, 1994-9)].
- RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996 [trad. port.: *O si-mesmo como um outro*, Campinas: Papyrus, 1991].
- RICOEUR, Paul. La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, v. 25, n. 2, p. 9-22, 2006.
- SIKES, P. Truths, truths and treating people properly: ethical considerations for researchers who use narrative and auto/biographical approaches. In: I. Goodson; A. Loveless, D. Stephens (Eds.) *Explorations in narrative research*. Rotterdam: Sense, 2012, p. 23-140.
- STEINER, G. *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela, 2004.
- TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.
- TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.