

# Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social

Juana María SANCHO GIL\*



Detalle "Restos y rastros I",  
técnica mixta (madera, metal  
cerámica, pintura acrílica).  
Noemí Fiscella

## Resumen

En este artículo se sitúa en contexto la investigación biográfico-narrativa y las historias de vida como formas de subjetivación, de hacer visible la voz de las personas *ordinarias* y de poner de manifiesto el carácter complejo y situado de las problemáticas sociales. A partir de aquí se discuten las dos tradiciones predominantes en este tipo de investigación. Una de influencia francesa, en la que la elaboración de historias (auto)biográficas se produce en el proceso de formación y como una manera de narrarse y de hacer explícitos componentes de la constitución de la subjetividad. Y otra, con más arraigo en países de habla inglesa, en la que las historias de vida representan un importante papel en las Ciencias Sociales como forma de explicar y comprender las dimensiones subjetivas de los fenómenos sociales. El artículo finaliza explorando cómo abordamos los relatos (auto)biográficos y las historias de vida en el grupo de investigación ESBRINA y las posibilidades que nos ofrecen para generar formas de conocimiento basadas en las narraciones sobre la experiencia de los colaboradores en la investigación y de los propios investigadores.

**Palabras clave:** investigación narrativa, investigación biográfica, formación docente, narratividad.

## Histories of life: the biographical narrative between self-knowledge and accounting for social life

### Abstract

This paper sets in context the biographical-narrative research and life stories/histories as forms of subjectivity, of making visible the voice of the *ordinary* people and highlighting the situated and complex nature of social problem. From here, the two dominant traditions in this kind of research are discussed. One of French influence, in which the development of the (auto) biographical stories occurs in the professional development process and as a way to narrate oneself and make explicit the components of the subjectivity constitution. And another, more rooted in English-speaking countries, where life stories play an important role in the Social Sciences as a way to explain and understand the subjective dimensions of social phenomena. The paper concludes by exploring how we approach (auto) biographical narratives and life histories in the quality research group ESBRINA and the possibilities offered to generate forms of knowledge based on the personal accounts of the participants in our research projects and ourselves as researchers.

**Keywords:** narrative research, biographical research, teacher professional development, narrativity.

## Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación social

La década de 1970 fue testigo de una serie de cambios que están en el origen del interés renovado por los relatos biográficos como fuentes de conocimiento. Estos cambios tuvieron que ver con el cuestionamiento de las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación; la revalorización de la importancia del significado y la interpretación en los procesos, actividades, experiencias y comportamientos

\*Grupo de investigación consolidado  
ESBRINA - Subjetividades y entornos  
educativos contemporáneos (2009SGR  
0503) de la Universidad de Barcelona:  
<http://www.ub.edu/esbrina>

REUNI+D -Red Universitaria de  
Investigación e Innovación Educativa.  
(MINECO.EDU2010-12194-E):  
<http://reunid.eu>.

INDAGA-T Grupo de innovación docente  
para favorecer la indagación (2010GIDC-  
UB/12). Consolidado por la Universidad  
de Barcelona.  
<http://www.ub.edu/indagat>

humanos; y el redescubrimiento del valor de la subjetividad. Todo ello ha propiciado, en diversos campos de estudio (Sociología, Psicología, Ciencias de la Educación, Crítica Literaria,...), un considerable desarrollo y valorización de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1991; Huberman, Thompson, Weiland, 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004; Hernández, 2004; 2011).

El reconocimiento de las historias personales como fuentes de información —de hecho, contar historias es “el acto más importante de la mente” (Thomas, 1995:xii)— ha permitido explorar los inciertos límites entre la ficción y la no-ficción y poner en cuestión la preeminencia de una determinada concepción del método científico. Una concepción que levanta *sospechas* sobre el valor científico de las historias personales aduciendo que pueden estar más influidas por la imaginación, o la subjetividad, que otras evidencias recogidas mediante instrumentos pretendidamente objetivos como los cuestionarios. Una posición que no suele llevar a tener en cuenta las muchas formas de invención e imaginación que se pueden poner en práctica al contestar a un cuestionario o una encuesta. Pero sobre todo que desconsidera que en la vida social, para los individuos —y para los grupos—, más importante que los hechos mismos son su significación, su impacto, sus implicaciones y sus consecuencias.

Al compás de este giro, durante la década de 1990, la investigación narrativa comenzó a considerarse como aquella forma de investigación cualitativa que, en un sentido amplio, se basaba en narrativas que describían la acción humana (Casey, 1995-96). El término “investigación narrativa” se presentaba como una categoría, como un referente vinculador, en el que se incluían una variedad de prácticas de investigación emergentes y que se articulaban en torno a lo que Denzin (1997) denominó como las *narrativas del yo*. En este marco, la experiencia singular de las personas en su dimensión temporal constituiría el núcleo de la tematización y análisis de las narraciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001); pudiendo adoptar diferentes formatos en función de sus finalidades y de que el énfasis se pusiese en el proceso de investigación (grafía), en la cultura (etno) o en el sujeto (auto).

Lo que ha ido sucediendo en la práctica es que los investigadores han articulado estos tres ejes en un continuo que adquiere formas de indagación diferenciadas, y que Larraín (2009) ha dimensionado como: biografías, autobiografías, *Bildungsroman*, relatos personales, narrativas personales, documentos personales, documentos de vida, relatos de vida, historias de vida, historia oral y etnohistoria, autoetnografías, etnopsicología, etnodrama, memoria popular y testimonios latinoamericanos.

Conelly y Clandinin (1995) en un texto fundacional publicado en *Educational Researcher*, destacan una doble influencia en esta perspectiva derivada del cuestionamiento —por su insuficiencia— del paradigma positivista/realista a la hora de captar y dar cuenta de las experiencias de vida de los seres humanos, y la tendencia que adopta la investigación en ciencias sociales hacia una metodología narrativa. En esta tendencia confluyen las diferentes corrientes críticas que surgen bajo este flujo cuestionador que se hacen evidentes, sobre todo, en la Psicología Social, la Antropología, la Teoría Literaria y la Narratología.

Huberman, Thompson y Weiland (2000) destacaban, a finales de la década de 1990, cómo, en el ámbito de la educación, este enfoque narrativo había ido ganado relevancia. Pudiéndose observar un aumento del interés en reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de profesores. Según Thomas (1995:xi), esta tendencia, va a suponer una serie de cambios de gran importancia para las ciencias sociales pero, sobre todo, para la educación, que resumo como:

- (a) la construcción de un nuevo campo de estudio;
- (b) prestar interés en la investigación básica a la biografía como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia;
- (c) introducir cambios en la formación docente a partir de la generación de diarios de la experiencia de formación, de manera especial en la escuela, la práctica de enseñanza y la tutoría. De esta manera, lo personal pasa a ocupar una parte fundamental del territorio de la formación.
- (d) la consideración de que lo personal está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad,

hegemonía, subordinación) como en la importancia que adquiere la reivindicación del ejercicio de una democracia radical en la que los sujetos-ciudadanos hacen oír su voz-autoría.

- (e) la valorización del estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las visiones basadas en modelos matemáticos o propositivos.

En este sentido, el *Handbook of Narrative Inquiry*, editado en 2007 por D. Jean Clandinin, señalaba que se estaban produciendo cuatro cambios o transformaciones importantes que constituyen otros tantos desafíos para la investigación educativa. El primero está relacionado con una profunda revisión de la *relación entre el investigador y los investigados*. En el giro narrativo, los objetos/sujetos de investigación se *convierten* en individuos biográficos con capacidad de acción y elaboradores activos del conocimiento y de las visiones sobre el mundo. Mientras se reconocen las interinfluencias entre el investigador y los participantes/colaboradores en la investigación.

El segundo con la consideración de las palabras, más que de los números, como datos de investigación. Las epistemologías positivistas y objetivistas insisten en el valor de los números en el estudio *científico* de los problemas sociales. El giro narrativo y las epistemologías construccionistas desafían la rigidez de esta perspectiva y se preguntan por su capacidad para explicar y comprender los problemas sociales. También ponen en cuestión los procesos que llevan a convertir las experiencias personales y sociales en estadísticas. El hecho de considerar las palabras de la gente como datos presenta un buen número de desafíos metodológicos y éticos que van desde la forma de obtenerlas, hasta la de interpretarlas, pasando por la manera de ordenarlas, analizarlas y divulgarlas.

El tercero implica una cierta dosis de humildad por parte de los investigadores que no pretenden tanto encontrar patrones y explicaciones generales y generalizables, como comprensiones y explicaciones particulares, que contribuyan a desentrañar las complejidades de los fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, como desde el posicionamiento construccionista, la porción más pequeña de *realidad* contiene las características de un fractal: la autosimilitud de la estructura, la complejidad

infinita en un espacio finito y el reconocimiento de que las causas simples conducen a comportamientos complejos. De ahí la reivindicación de lo particular para estudiar y entender lo general. Porque como argumenta Phillips en caso del aprendizaje, pero podríamos hacerlo extensivo a cualquier proceso humano:

El aprendizaje *es* un fenómeno que implica a gente real que vive en contextos sociales reales y complejos de los que se pueden abstraer de una manera significativa. Por difícil que es para que los investigadores dar cuenta de ello (sobre todo si sufren envidia de la física), los estudiantes están *contextualizados*<sup>1</sup>. [...] Pero lidiar con temperatura, presión, campos magnéticos, etc., es una cosa, y lidiar con cultura, género, estatus socioeconómico, intereses humanos, etc., es algo muy diferente (Phillips (2014:10).

El cuarto con la necesidad de desenfocar y desdibujar nuestro propio conocer. Como están evidenciando las ciencias del aprendizaje, la Neurociencia y los estudios sobre el *nuevo inconsciente* (Mlodinow, 2013), los seres humanos adquirimos (aprendemos) muchas formas de pensar y actuar sin darnos cuenta, de manera inconsciente. De ahí la necesidad de situarse en un cierto extrañamiento, de preguntarnos por qué vemos las cosas como las vemos, de indagar —como investigadores— sobre lo que nos ha influido en nuestra forma de pensar y actuar, de quitarnos o cambiar de *gafas*, de ponernos *en* distintas posiciones ante los temas y problemas que queremos investigar. Esta actitud, que subyace a la perspectiva construccionista de investigación (Holstein y Gubrium, 2008; Gergen y Gergen, 2011) requiere un gran desafío, porque *vaciarnos mochila* nos puede llevar a situaciones de no-saber difíciles de abordar.

Esta aproximación tiene consecuencias para la investigación en el ámbito de la educación y para la formación del profesorado de cualquier ciclo del sistema educativo y de los investigadores. En las sociedades actuales desarrollar la fundamentación y la práctica de la educación presuponen tener en cuenta un conjunto de saberes directamente conectados con la complejidad de un sistema social en el que el conocimiento se construye mediante la interacción con entornos físicos, simbólicos y

emocionales que traspasan los límites de las instituciones. En este sentido, al situarnos en esta perspectiva desde la práctica docente o desde la investigación experimentamos una toma de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrar sentido a las complejidades del mundo que nos rodea. Situación que ha abierto el camino hacia una investigación y una práctica educativa preocupadas por repensar su propia lógica. Lo que ha llevado a diversas iniciativas de investigadores que buscan nuevas maneras de *indagar* y que se desmarcan de los métodos tradicionales de investigación (Hamilton, y otros, 1977; Stenhouse, 1975; Simons, 1980; Burges, 1985; Denzin y Lincoln, 1994; Green, Camilli y Elmore, 2006). En ese sentido, no podemos dejar de recordar las aportaciones posestructuralistas (Cherryholmes, 1988) o, de manera muy especial, las derivadas del pensamiento feminista (Fox, 1989), que han levantado su voz contra las convenciones académicas e intelectuales excluyentes y científicas. Al tiempo que han abierto un camino hacia una epistemología de investigación basada en el valor de la experiencia. Nos detenemos en esta última por lo que ha sido su contribución al campo de la investigación narrativa.

Los estudios feministas han cumplido un papel de suma importancia en favorecer formas distintas de pensar, aportar evidencias históricas y explicaciones intelectuales que escapan de lo universal y lo homogéneo, dando lugar al reconocimiento y la valorización de la diversidad epistemológica, metodológica y política. Desde posiciones feministas (como paraguas amplio que acoge diversas perspectivas) se localiza la valoración de la experiencia (con su carga emotiva, personal y biográfica) como fuente de conocimiento, y el papel fundamental de las emociones y los afectos en los procesos cognitivos<sup>3</sup>. Del mismo modo, la escritura personal o subjetiva que caracteriza la perspectiva narrativa de investigación, refleja los valores de un proyecto teórico feminista que

defiende la deconstrucción de convenciones académicas e intelectuales excluyentes y científicas.

### Las historias de vida como autoformación

Autores como Gaston Pineau (1988; 1998), Franco Ferraroti (1983), Maela Paul (2004), González Montegudo (2011) entre otros, han promovido la elaboración de historias de vida vinculadas a la investigación (auto)biográfica



“Restos y rastros I”, técnica mixta (madera, metal, cerámica, pintura acrílica).  
Noemí Fiscella

en el contexto de formación docente. Pineau (1998) vincula la construcción de las historias de vida (como relatos autobiográficos) “a una dimensión antropológica, en la medida en que, a partir de la palabra —oral o escrita—, el adulto en formación se interroga sobre condiciones profesionales y existenciales, buscando otros sentidos para su vida-formación” (En De Souza, 2011: 46). Abundando en esta posición Pineau y Legrand (1996: 5) se refieren a las historias de vida como la “investigación y la construcción del significado partiendo de hechos temporales personales”.

En esta misma línea, Passeggi (2011:36) las considera como “una actividad práctica, que puede ser ejercida por el formador, en diversas áreas de conocimiento [...] con el propósito de provocar cambios deseables para la persona en formación y deseadas por el sujeto. [...] Se definen, sobre todo, por las nociones de *cuidado* y *respeto mutuo*”<sup>49</sup>. Para esta autora:

el interés de la investigación (auto)biográfica es garantizar condiciones ideales del retorno sobre sí mismo, para que el trabajo de biografización ejerza la acción de reversibilidad sobre el pensamiento de quien narra, transformando representaciones anteriores de sí y del mundo de la vida (Passeggi, 2011:36)

De esta manera las historias de vida tienen que ver con un proceso de formación basado en el narrar(se) junto a otros, que contribuye desde la reflexión y las resonancias a generar experiencias de conocimiento “sobre sí, sobre los otros y el cotidiano” (De Souza, 2011: 46).

La formación basada en relatos (auto)biográficos nos aporta una serie de características sobre el sentido y la finalidad de las historias de vida: el valor del narrar(se) en compañía, garantizar el retorno desde la escucha atenta, el papel del intercambio basado en el cuidado del otro, la formación desde la experiencia. La perspectiva de la formación (auto)biográfica permite tomar los relatos de experiencia como base para el desarrollo profesional. Lo que implica un cambio de papeles en los modos de relación de los formadores y en la función de la formación: acompañar en la constitución del sentido de ser a partir de la relación con uno mismo, con los otros y con los saberes.

### **Las historias de vida: poner lo biográfico en el contexto social**

Pero las historias de vida también permiten conectar las experiencias biográficas (el recuerdo de las vivencias transformadas en relatos) y ponerlas en contexto. Desde esta aproximación, Roberts (2002) define la historia de vida como

la recopilación, interpretación y escritura del informe de la “vida” (el método de historias de vida) en términos del relato narrado o

como una construcción de las experiencias pasadas del individuo (desde distintas fuentes) para relacionarlas con el relato. (Roberts 2002:2)

**La diferenciación entre el relato de vida (*life story*) y la historia de vida (*life history*) ha sido un tema de debate entre especialistas de esta perspectiva de investigación** (Goodson, 1992; 1998; Goodson y Sikes, 2001). Para Goodson (1992) el foco de las historias de vida es colocar la vida narrada, en el caso de la educación, por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio para contar, en palabras de Stenhouse (1984), un relato de acción dentro de una teoría de contexto. Esta aproximación nos permite explorar cómo las narrativas biográficas personales están incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas. Sin embargo esta perspectiva corre el peligro, como ha señalado Lisa Cary (1999) respecto al trabajo de Goodson, de aparecer como totalitaria y formar parte del proyecto de *redención* que durante años ha dominado en las ciencias sociales y humanas.

Es definitivamente hora de problematizar este deseo de desarrollar relatos esencialistas totalizadores que a menudo surgen ‘en nombre de’ la investigación con historias de vida. El trabajo de Goodson es otro intento de llevar a la posmodernidad a relacionarse con el “conocimiento situado” a través de las historias de vida. Sin embargo, como tal es un nuevo fracaso, es otra forma de evitar las necesarias ficciones del método inscrito en el proyecto de redención de las ciencias sociales y humanas (Popkewitz, 1998). Él continúa inscribiendo las identidades políticas idealizadas sugiriendo la triangulación de la información recogida como una validación metodológica que superará el déficit de las descontextualizadas historias de vida. Según Goodson (1998), la realización de un análisis crítico de las historias de vida a través de un estudio del contexto socio-histórico aliviará muchas de las cuestiones de este método (Cary, 1999: 412).

En cualquier caso, esta posición sociológica de las historias de vida podría reducir la complejidad y la riqueza de las narrativas de vida a evidencias empíricas que permitirían al investigador prefabricar un contexto de relaciones sociales que, al final, confirmarían sus propios supuestos.

Un cierto número de investigadores han usado la aproximación de la historia de vida como un marco teórico para comprender a los docentes y su trabajo (Bullough, 1989, 2000; Knowles y Holt-Reynolds, 1994; Müller y otros, 2008; Sancho, 2011). Así mismo, el papel crucial de la historia de vida para entender las concepciones, las prácticas y el potencial de desarrollo de los docentes ha sido evidenciado en diferentes estudios sobre desarrollo profesional y cambios en el profesorado (Denicolo y Pope, 1990; Goodson, 1992, 1998; Huberman, 1993; Pajak y Blase, 1989; Sancho, 2010; 2011; 2013).

### Las historias de vida: generar conocimiento pedagógico de los relatos de experiencia

En las diferentes investigaciones en las que en el grupo de investigación ESBIRINA hemos tomado las historias de vida como medio para dar cuenta de aspectos de la práctica docente y la vida social de docentes de primaria, secundaria y universidad, el investigador es un mediador entre las evidencias aportadas por los colaboradores, sus antecedentes sociales y el marco de interpretación que construyen.

En términos teatrales, los colaboradores son los que escriben el guión y el investigador quien produce el escenario donde estas historias serán representadas. La diversidad de focos y temas por la que circulan los relatos biográficos, señalan a la figura del investigador como el contador de la historia que otros han narrado. Esto supone que, a pesar de las ideas de fortalecimiento, formación compartida y dialogismo, que se enuncia en los propósitos de la investigación, se mantienen algunas de las formas y posiciones tradicionales de la misma. El investigador es quien sigue teniendo la autoridad para señalar, organizar, delimitar y poner nombre a la experiencia narrada por el profesorado. Eso sí, dejando abierta la puerta a que cada persona colaboradora puede introducir cambios y matizaciones, cuando reciba la historia de vida profesional y se establezca el acuerdo de hacerla pública y decidir si se comparte la autoría del relato.

En cualquier caso, lo que hemos pretendido no ha sido actuar como *investigadores voyeur* y establecer la mirada hacia el sujeto sin interpretar ni valorar lo que comparte, sin

olvidar, tal como señala Denzin (1997:35), que “el intérprete-observador, sin embargo, no es un espectador neutral”. Para equilibrar y afrontar esta tensión, al comienzo de cada proyecto, cada miembro del grupo escribe un relato, en forma de autobiografía o autoetnografía profesional, en el que da cuenta de su relación con el tema que guía las historias de vida de los colaboradores. Por otra parte, durante el proceso de la investigación a medida que se realizan las entrevistas y se escriben las historias de vida o las narrativas biográficas<sup>5</sup>, se contrastan en grupo las decisiones y valoraciones que se toman. Pero antes de comenzar el trabajo de campo, de establecer contacto con los colaboradores en la investigación, en el caso de este proyecto hicimos explícitas nuestras concepciones sobre la identidad profesional y sus procesos de desarrollo y constitución.

A modo de ejemplo, todos los textos hacían referencia de alguna manera a la noción de identidad profesional, pero de forma muy diferente. Algunos miembros del equipo de investigación partían de sus experiencias personales y profesionales como docentes e investigadores.

*“Mi interés por la identidad docente siempre me ha llevado a conocer a mis alumnos y alumnas, a reflexionar sobre mis prácticas educativas y saber qué tipo de construcción identitaria y del proceso de aprendizaje emerge de todo esto”* (Sandra, profesora asociada).

*“A los dieciocho años conseguí un título de maestra nacional y con él el permiso para enseñar todo lo que entonces se suponía que tenían que aprender las criaturas de 6 a 14 años que no se plantearan, o no pudiesen, estudiar bachillerato elemental”* (Juana, catedrática de universidad).

*“El año pasado fui contratada puntualmente en una universidad privada para formar a futuras maestras de educación infantil y primaria en la asignatura de Sociología de la Educación. En la entrevista de trabajo, la persona a la que debía sustituir porque había conseguido un contrato como lector en la UB —en los tiempos que corren de precariedad en la universidad es toda una suerte!—, me dijo lo siguiente:*

*—Ya verás que es una asignatura muy dinámica y entretenida; se hacen muchos debates... Tampoco hace falta que des una aproximación muy compleja de la Sociolo-*

*gía. Más que nada es para que puedan tener temas de conversación cuando vayan a cenas... Me quedé perpleja ante tal frase y me pregunté si realmente sería esa su convicción o quizás, tras algunos años de trabajo allí, se había adaptado al medio'...". (Judith, profesora asociada).*

Otros pusieron el énfasis en las reflexiones realizadas a través del diálogo con los distintos autores que han tratado el tema de la identidad profesional.

*"La idea inicial de investigar sobre la identidad docente me parecía muy buena a principio y, después de leer más textos sobre el tema, me quedé aún más interesado"* (Paulo, profesor asociado).

*"Cuando realizábamos la preparación de la propuesta de investigación leí bastante sobre identidad, identidad docente y cómo se enfoca este tema desde la investigación. En medio de las lecturas, una frase quedó resonando por entonces "no decíamos que las identidades encuentran sus expresiones en historias- decimos que eran historias"* (Sfard y Prusak, 2005:14)" (Fernando, catedrático de universidad).

Pero lo más importante que mostraron estas narrativas iniciales fue que todos los miembros del equipo concebíamos la constitución de la identidad como un proceso complejo y poliédrico.

*"Creo que a partir de una noción de identidad profesional cambiante, dinámica y narrativa, podremos aportar novedades y aprender mucho con los participantes de esta investigación"* (Paulo, profesor asociado).

*"Ser consciente de ser yo misma y diferente —y similar— a los otros no siempre ha sido —ni es— fácil por lo que supone de construcción continua; de luchar, a menudo, contra la corriente; de dudas e incertezas; de euforias y depres"* (Juana, catedrática de universidad).

*"En cuanto al concepto de identidad desplegado en nuestra investigación, no perdería de vista la posición de autoras feministas postcoloniales y queer como Spivak y Butler, para las que la identidad es un tropo estratégico, de modo que en algunos momentos se reivindica como enunciación política, por ejemplo cuando se habla de 'identidad profesional'. Pero que*

*no podemos perder de vista que es un término problemático con el que hay que tomar cierta distancia deconstructiva, puesto que es una categoría performativa que nos sujeta a una serie de representaciones, discursos, proyecciones e imaginarios normativos construidos social-política y culturalmente (en este caso entorno a la escuela; la infancia; el/la docente; la finalidad de la educación, el género, la clase social, la sexualidad, etc.)"* (Judith, profesora asociada).

El conjunto de reflexiones e intercambios propiciados por estos escritos autobiográficos nos permitieron profundizar y reforzar la caracterización del foco principal de nuestra investigación como un tema volátil, complejo y ambiguo, como un fenómeno cambiante no es fácil de explorar y representar. Por otra parte, y como hemos llevado a cabo algunas investigaciones<sup>6</sup>, la manera de usar la información biográfica para construir narrativas biográficas o historias de vida profesionales está inspirada por Bourdieu (1999: 609) al entenderla como una "escucha activa y metodológica", lo que significa que una biografía articulada está situada dentro de unas condiciones *objetivas* que pueden ser comunes a una categoría social que el entrevistado representa.

De este modo, para nosotros el relato que articula la historia de vida no es una *proyección fenomenológica de uno mismo en el otro*, sino una comprensión de la posición que el colaborador ocupa en un determinado campo de estudio. Las condiciones de vida social que están asociadas a las posiciones personales y profesionales, afectan las vidas de los individuos que pertenecen a una categoría social particular, configurando las posibilidades y necesidades para la realización de uno mismo en el ámbito que se explora. En consecuencia, los problemas metodológicos son, en primer lugar, cómo definir las categorías sociales apropiadas y en segundo, cómo leer las propiedades generales de las condiciones de vida social desde la singularidad de una entrevista.

Como punto de partida, consideramos que las experiencias y antecedentes profesionales y personales de los colaboradores en nuestra investigación afectan lo que estos creen y, en consecuencia, cómo se plantean la enseñanza y la investigación. Del mismo modo que nuestra investigación está impregnada por nuestras experiencias y antecedentes profesio-

nales y personales. De ahí la importancia de hacerlas explícitas y de ponerlas en cuestión. Así pues, una aproximación a la historia de vida profesional nos permite profundizar en la comprensión de las trayectorias de los docentes, y en las nuestras propias, en términos del significado que tienen para cada individuo (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 1992; Denicolo y Pope, 1990). Esta aproximación nos ayuda a los investigadores y colaboradores a entender la implicación de los docentes y su compromiso con la enseñanza y con sus alumnos (Feiman-Nemser y Floden, 1986) así como las condiciones estructurales de su trabajo profesional.

## Bibliografía

- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- BOURDIEU, P. (ed.) (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge, Polity Press.
- BULLOUGH, R. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of teacher in physical education*, 40 (2), 15-21.
- BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle; T. Good; I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza. (1990).
- BURGES, R. G. (1985). *Field Methods in the Study of Education*. London, The Falmer Press.
- BUTT, R., RAYMOND, G., MCCUE, G. Y YAMAGISHI, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson (ed). *El estudio de la vida de los profesores*. (pp. 99-148). Barcelona, Octaedro.
- CARY, LISA J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5, (3), 411-427.
- CASEY, K. (1995-1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- CHERRYHOLMES, C. (1988). *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. Nueva York, Teachers College Press.
- CLANDININ, D. J. (ed.) (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Londres, Sage.
- CONELLY, M. Y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa (ed.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona, Laertes.
- DAMASIO, A. R. (2001). *El Error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Crítica.
- DAMASIO, A. R. (2005). *En Busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica.
- DE SOUZA, E. C. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 23 (61), 41-56.
- DENICOLO, P. Y POPE, M. (1990). Adults learning – teachers thinking. En Ch. Day, M. Pope y P. Denicolo (eds), *Insight into Teachers Thinking and Practice*. (155-169). London, Falmer.
- DENZIN, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- DENZIN, N. K. Y LINCOLN, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London, Sage.

## Notas

- 1 Énfasis del propio autor.
- 2 Consultar la revista *Cognition & Emotion*, o autores como Hascher (2010) y Damasio (2001 y 2005).
- 3 Énfasis de la propia autora.
- 4 Modalidad que estamos utilizando en el proyecto de I+D+I: Identidoc —La construcción de la identidad docente del profesorado educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01/02. <http://webs.esbrina.eu/identidoc/>
- 5 Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes. Ministerio de Ciencia y Tecnología. BSO2003-02232: <http://cecace.org/proj-cambios.html>. PROFKNOW. *Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe*. FP6-CITIZENS-2- 506493. Comisión Europea. Sexto Programa Marco: [http://www.ips.gu.se/english/Research/research\\_programmes/pop/current\\_research/profknow/](http://www.ips.gu.se/english/Research/research_programmes/pop/current_research/profknow/). Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2006-01876: <http://cecace.org/proj-profuni-ca.html>. *Dones a la ciència i la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. AGAUR. 2007 RDG 00001 (Sancho, 2010).



- FEIMAN-NEMSER, S. Y FLODEN, R.E. (1986). The Culture of Teaching. En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 505–526). New York, Macmillan.
- FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et histoires de vie - la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris, Librairie des Méridiens.
- FOX, E. (1989). *Reflexiones sobre ciencia y género*. València, Universitat de València.
- GERGEN, K. J. Y GERGEN, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (ed.) (2011). *Les histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris, L'Harmattan.
- GOODSON, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. New York, Teachers College Press.
- GOODSON, I (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In W.F.
- GOODSON, I (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona, Octaedro.
- GOODSON, I. Y SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings*. Buckingham, UK, Open University Press.
- GREEN, J., CAMILLI, G. Y ELMORE, P. (eds) (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ-Washington, Lawrence Erlbaum y AERA.
- HAMILTON, D., JENKINS, D., KING, C., MACDONALD, B. Y PARLETT, M. (Eds.). (1977). *Beyond the Numbers Game*. London, Macmillan.
- HASCHE R (2010). Learning and Emotion, perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13-28. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.13>
- HERNÁNDEZ, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En I. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 9-26). Barcelona, Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (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 (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. (pp. 23-33). Barcelona, Dipòsit Digital Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- HOLSTEIN, J. A. Y GUBRIUM, J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & Londres, Guilford.
- HUBERMAN, M. (1993). *The lives of teachers*. London y New York: Cassells and Teachers College.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, CH. Y WEILAND, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 19-98). Barcelona, Paidós (1998).
- KNOWLES, J., HOLT-REYNOLDS, D. (1994). An introduction to personal histories as a medium, method, and milieu for gaining insights in to teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 5-12.
- LARRAÍN, V. (2009). *“El buen nombre”. Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes. (Tesis doctoral no publicada).
- MLODINOW, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Barcelona, Crítica. (2012).
- MÜLLER, J., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., CREUS, A., MUNTADAS, M, LARRAÍN, V. Y GIRÓ, X. (2008). *European Schoolteachers work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context*. European Commission. (disponible en línea). <http://www.profknow.net/files/results/D04TeacherLife-WorkRestructuring.pdf>
- NÓVOA, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T. S. Popkewitz, D. F. Barry, M. A. Pereira (eds.), *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-84). Barcelona y México, Pomaras.
- PAJAK, E. Y BLASE, J. J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283-310.
- PAUL, M. C. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- PASSEGGI, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 25-40.
- PINEAU, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. En A. Nóvoa y M. Finger (eds.), *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 63-77). Lisboa, MS/DRHS/CFAP.
- PINEAU, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. Y LEGRAND, J. L. (1996). *Histoires de vie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- PHILLIPS, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard “Softer” Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. DOI: 10.3102/0013189X13520293
- ROBERTS, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham (UK), Open University Press.
- SFARD, A. Y PRUSAK, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- SANCHO, J. M. (coord.) (2010). *Dones a la ciència i a la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/14145>

SANCHO, J. M. (coord.) (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona, Octaedro. Epub disponible en <http://www.ub.edu/esbrina/publicacions.html>

SANCHO, J. M. (coord.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Barcelona, Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/44965>

SIMONS, H. (1980). *Toward a Science of the Singular*. Norwich: CARE, University of East Anglia.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata. (1975).

THOMAS, D. (ed.) (1995). *Teachers' stories*. Buckingham/Philadelphia, Open University Press.

Fecha de Recepción: 8 de abril de 2014  
Primera Evaluación: 28 de abril de 2014  
Segunda Evaluación: 13 de mayo de 2014  
Fecha de Aceptación: 13 de mayo de 2014



Sin título, acrílico sobre tela. Noemí Fiscella