

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS¹

Antonio Bolívar
Universidad de Granada, España

El enfoque biográfico-narrativo conforma un *modo propio* de investigar. Así, se requiere una metodología que sea sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal o que privilegie el contexto. Por eso, los criterios tradicionales de investigación social deben ser *redefinidos* de modo que sean congruentes con las premisas teóricas y con el material objeto de estudio (CLANDININ y CONNELLY, 2000). En caso contrario se tendrán que forzar las pautas tradicionales hasta un grado que las haga irreconocibles como investigación propiamente narrativa. Son, en efecto, las premisas epistemológicas del enfoque biográfico las que deben proporcionar las condiciones de producción del discurso (diseño, metodología de recogida, análisis de datos y reporte).

Como recoge este texto, en la sesión se realizará, en una primera parte, una presentación general de la metodología y análisis de datos biográfico-narrativos. En una segunda, más específicamente, se expondrá una investigación específica que hemos realizado sobre la crisis de identidad del profesorado de Secundaria. He descrito en un texto reciente (BOLÍVAR, 2011) nuestro trabajo e investigación en el enfoque biográfico-narrativo. En nuestro caso se inscribe en una larga línea de investigación de nuestro grupo, que comenzó sobre los ciclos de vida profesional (BOLÍVAR, 1999), continuó con el interés por el enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa (BOLÍVAR *et al.* 2001; BOLÍVAR y DOMINGO, 2006b) y ha abocado en la investigación sobre la crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria (BOLÍVAR, 2006; BOLÍVAR y DOMINGO, 2006a).

La investigación narrativo-biográfica, como una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva interpretativa o hermenéutica, cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos (DENZIN y LINCOLN, 2006; FLICK, 2004; VASILACHIS, 2006). En un sentido amplio, se puede entender que, en el fondo, toda

¹ Publicado en Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109.

investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa. Los propios informes de investigación, como ha resaltado GUDMUNDSDOTTIR (1996), están compuestos de narrativas, integradas de cuatro elementos: datos observacionales, relatos que los informantes cuentan, relatos escuchados por el investigador, y los modelos teóricos (que – a su vez – son estructuras narrativas) que guían la investigación.

Sin embargo – en sentido estricto, como ha resaltado DENZIN (1995) – la investigación narrativa introduce una seria “fisura” en la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador. Esto torna problemática (*crisis de representación*) la relación entre experiencia y texto. También los criterios habituales de validez, generalización y confiabilidad se tornan problemáticos (*crisis de legitimación*). Si contar con una orientación teórica facilita el análisis, y disponer de modos de análisis lo hacen posible; en último extremo es también una tarea *artística*; parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso.

Todo lo anterior no obsta para dejar “desarmado” a quien desea introducirse y trabajar en el campo. La comunidad de investigadores en este enfoque ha acumulado un saber hacer (práctico y teórico), del que aprender (McEWAN y EGAN, 1998; CLANDININ, 2006). Frente a determinadas tendencias postmodernas, defiende que un enfoque narrativo no tiene por qué significar una falta de rigor. Al contrario, requiere una recogida rigurosa de datos, un análisis crítico y reflexión (BOLD, 2011). Sin embargo, como advierte, Pierre BOURDIEU (1999, p. 527), a la hora de hablar de los presupuestos epistemológicos y metodológicos que le han guiado en la realización de su investigación biográfico-narrativa sobre “la miseria del mundo”, habla de que “los innumerables escritos calificados de metodológicos sobre las técnicas de investigación omiten lo esencial”. Prescripciones metodológicas, a modo de recetas de cocina, no llevan muy lejos.

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

(*interpretandum*) por medio de otro texto (*interpretans*), que en el fondo es el informe de investigación.

1. Diseño y desarrollo de una investigación

Los dispositivos de la investigación narrativa, como señala LEGRAND (1993, p.184), normalmente comparten un conjunto de componentes, que pueden –a su vez– adoptar diversas variantes, según orientaciones metodológicas:

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

Dicho informe es, a su vez, una historia, narrada de acuerdo con los cánones de cada comunidad de ciencias sociales, que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*. El investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda experimentar las vidas o experiencias narradas. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con unas pautas que suelen regir en la comunidad en cuestión.

Vamos a comentar, brevemente, algunas cuestiones comunes sobre los modos de llevar a cabo la investigación en cada uno de los momentos o pasos.

1.1. Determinar temas, personas, metodología

Muchos temas pueden ser estudiados biográfico-narrativamente. La elección de/los

sujeto/s o grupo a entrevistar comporta un conjunto de decisiones, éticas unas y estratégicas otras: ¿qué sujetos?, ¿cómo acceder a ellos? E incluso, respetados determinados parámetros de interés en la investigación, convendría elegir a aquellos informantes que tengan, como dice GUDMUNDSOTTIR (1996), una alta “*competencia narrativa*”: un buen narrador facilita la entrevista, y relata mejor la historia que queremos.

La metodología de la investigación narrativa, según describen CLANDININ Y CONNELLY (2000), comienza con un proceso de colaboración que implica contar historias y recontarlas por los participantes en un proceso de investigación, subrayando la importancia de una *construcción mutua* de un relato compartido en las relaciones de investigación, que permita afluir la subjetividad. Por tanto, la especificidad de la investigación narrativa no estaría tanto en su orientación antipositivista cuanto en un *nuevo modo* de relacionarse el investigador y el tema/sujeto de investigación: unas relaciones más igualitarias de investigación, inducir a que los sujetos creen sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador.

Pierre BOURDIEU (1999), con motivo de su investigación de entrevistas biográficas de personas excluidas o marginadas, ha descrito muy bien lo que, en muchos casos, supone el proceso de entrevista: es una forma de escucha activa que demanda una postura en apariencia contradictoria. Por una parte, una disponibilidad total hacia la persona interrogada, una subordinación total a la singularidad de su caso particular, que puede llevar, por una especie de mimetismo más o menos controlado, a adoptar su lenguaje y a entrar en sus puntos de vista, sentimientos o pensamientos. Por otra, una interrogación metódica, asentada sobre un conocimiento de las condiciones objetivas, atenta a los efectos de la relación de entrevista.

De este modo, se ha acentuado la relevancia de que, al comenzar el proceso de investigación narrativa, el investigador comparta la vida/retrato con el profesor/maestro, colaborando e involucrándose mutuamente ambas voces en el relato. No se trata sólo de que los narradores cuenten su vida, sino que –al ponerla en escena– encuentren el sentido de su trayectoria. Por ello, en la investigación narrativa, se trata de *vivir la historia*, donde las dos narrativas (investigador y participante) confluyen en una construcción narrativa compartida. No obstante si debemos ver las cosas desde un punto de vista nativo (*emic*), ello no exige una especial comunión con su vida, ni renunciar a su reconstrucción externa (*etic*), de acuerdo con los cánones convencionales de la investigación cualitativa. Subrayar en exceso el papel de la empatía, como condición para la comprensión (*verstehen*), aparte de convertir el asunto epistemológico en un problema moral, imposibilita trascender dicho contexto, como pretendería cualquier posición crítica. Como dijo GEERTZ (1994, p. 76): “*la cuestión no*

estriba en situarse en cierta correspondencia interna de espíritu con los informantes... la cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son”.

Una vez hemos accedido a las personas, conviene dejar claro el objetivo de la entrevista biográfica, el proceso a seguir, y establecer una especie de “*contrato narrativo*”: cómo se va a garantizar el anonimato (empleo de códigos numéricos, nombre ficticio o pseudónimo), el uso de los registros sólo a fines de la investigación, o que la función del entrevistador es recoger esa experiencia de vida, en ningún caso evaluar ni juzgar, la autoría (¿conjunta?) del informe; es decir, las normas deontológicas propias de estos casos.

1.2. Recogida de datos

Normalmente una investigación narrativa comienza con la recogida de relatos (auto)biográficos, en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y – posteriormente, una vez transcrita – es analizada para dar significado al relato (RIESSMAN, 2002). Sin entrar aquí en la determinación del tema a investigar, una gran parte de cuestiones – de modo complementario o en exclusividad – pueden ser estudiados biográfico-narrativamente. Especialmente todas aquellas que, en muchas ocasiones, la investigación social normalmente no han tenido en cuenta, como las vivencias en el trabajo, la identidad profesional u organizativa, ciclos de vida, etc .

Contamos con un amplio espectro de diferentes instrumentos/estrategias de *recogida de datos* biográficos (ver Cuadro 1). Plummer entiende que son *documentos personales* “todos aquellos documentos en los que una persona revela sus características sociales y personales en formas que las hacen accesibles para la investigación. Incluirían diarios, cartas, fotografías, historias de vida e incluso inscripciones de lápidas. Hoy día deberían incluirse también videos y sitios web personales” (Prólogo a la edición española de THOMAS y ZNANIECKI, 2004, p.14).

Cuadro 1

Instrumentos para la recogida de datos biográficos

— *Historia oral*: historia personal o profesional en relación con los contextos sociales, familiares o escolares. Se emplea de acuerdo con metodologías de la antropología e historia oral.

— *Documentos, fotografías, memorias y otros artefactos personales*: conjunto de materiales de la vida personal, profesional o institucional que recogen recuerdos de la experiencia.

— *Entrevistas*: más o menos abiertas acerca de aquellas cuestiones que interesan al investigador sobre diversos aspectos. Su contenido debe ser consensuado.

— *Diarios*: Registros reflexivos de experiencias (personales, profesionales o institucionales) a lo largo de un período de tiempo. Registran observaciones, analizan experiencias y reflejan e interpretan sus prácticas en el tiempo. En otro empleo, como diarios de investigación, reflejan el proceso de investigación.

— *Escritos autobiográficos*: en los escritos autobiográficos la gente escribe sobre sus historias, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales y profesionales. A diferencia de los diarios (fragmentos de experiencias), los escritos autobiográficos describen un contexto global de la vida.

— *Notas e historias de campo*: notas escritas por el investigador (o por los propios participantes en estudios de colaboración) en su observación del campo. La grabación no puede sustituir las necesarias notas del investigador

— *Grupos de discusión*: grupo de 6-8 personas, con un moderador, en que se recoge información sobre un tópico determinado mediante la interacción de grupo.

A pesar de estos diversos medios, ninguno puede sustituir a las *entrevistas abiertas o semiestructuradas*, que inciten a autotematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho (GUBRIUM y HOLSTEIN, 2002). Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales,

personales o profesionales.

El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una *reconstrucción retrospectiva* principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). En las entrevistas biográficas los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. Además de la creación de un clima, a que nos hemos referido, es – como ha dicho LEJEUNE (1975) – una cierta “empresa de seducción”, que haga posible el habla del entrevistado, a pesar de la violencia simbólica que supone la imposición de contar la propia vida. Esta reconstrucción narrativa, además, no debe quedar en un suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y elaborar una identidad narrativa.

Formalmente podemos distinguir (ATKINSON, 2002) tres grandes momentos: (a) *planificarla* (preentrevista): personas, cuestiones, tiempos; (b) *llevarla a cabo* (entrevista propiamente dicha): ir conduciendo al entrevistado/a por aquellos caminos de su vida que nos interesan; y (c) *transcribir e interpretar la/s entrevista/s*. Por el factor personal del entrevistado, no hay una entrevista biográfica igual a otra, tiene un grado de imprevisibilidad; pero debe ser planificada en sus *tiempos* (dos o tres sesiones de no más de una hora cada una), y – sobre todo – en las cuestiones a plantear (*guía o protocolo* de preguntas).

Los aspectos que nos interesen en la entrevista biográfica dependerán del tema y de la finalidad de la investigación. Pero, habitualmente, en una trayectoria de vida, se suelen destacar determinados acontecimientos (traslado de ciudad, sucesos familiares o individuales, experiencias) que han producido un “cambio de rumbo” en su carrera/vida, que – vividos o experimentados como traumáticos, o que han motivado otros desarrollos ulteriores – han contribuido a cambiar/girar su trayectoria de vida o identidad profesional. Se suelen llamar *incidentes críticos*, y su interés proviene, porque permiten: (a) delimitar *fases críticas* o momentos en que se cuestionan determinados supuestos, retrospectivamente se hacen mención a estos momentos de cambio con fuerte impacto en su vida. Igualmente importa la (b) aparición de *personas críticas*, o individuos que han tenido una influencia importante en su biografía personal, y sobre los que conviene también indagar. Igualmente son relevantes, tanto (c) aquellos aspectos sociales que han condicionado los cambios operados (impactos causados) en la vida (por ejemplo, “fue algo que cambió mi vida”); (d) como aquellos sucesos profesionales e institucionales (vida de la organización). Las posibles relaciones causales son establecidas por el investigador, aunque pueden/deben ser inducidas a que las establezca el propio informante.

Normalmente las entrevistas se desarrollan a través de un ciclo sucesivo (de 3 a 5, o más), en construcción recurrente, hasta que el tema a tratar alcance una cierta saturación. Cada una de las entrevistas se puede dedicar a distintos campos temáticos, o según tiempo o etapas de la vida. Entre una y otra puede existir un momento de *interanálisis*: transcrito el texto es sometido a un primer análisis en que (a) se hace una primera reconstrucción por el entrevistador, buscando puntos oscuros o “en blanco”, que no quedan conexiónados, elementos que faltan para comprender la trayectoria, etc., que serán cuestiones a plantear en la entrevista posterior para que sean completados. Además, (b) se establecen unas primeras hipótesis interpretativas de las fases, incidentes críticos, dinámicas que configuran la trayectoria de vida, etc., para su posterior contrastación en la entrevista siguiente. Como tal este momento de interanálisis tiene la función de sacar partido al ciclo de entrevistas, para preparar entre una y otra qué temas necesitan ser abordados o profundizados.

Se puede emplear también un grupo de discusión (*focus group*), en que en torno a una temática determinada por el investigador, se buscan las representaciones sociales que tienen sobre el tema objeto de discusión. De este modo se buscan los marcos sociales de interpretación a partir de los cuales las personas dan sentido a un conjunto de experiencias. Por eso son especialmente adecuados cuando se busca, más que trayectorias individuales, las de un grupo o fenómeno social. Nosotros los hemos empleado, de modo triangulado con las entrevistas, para investigar la crisis de identidad profesional del profesorado (BOLÍVAR, FERNÁNDEZ y MOLINA, 2005).

1.3. Análisis de datos e informaciones

El relato de vida en estado bruto (conjunto de transcripciones) forman – como dice LEGRAND (1993, p.204) – un “magma”. Dar sentido a los datos biográficos recogidos (entrevistas, informes biográficos, notas de campo, otros documentos personales) puede ser una empresa intelectual frustrante, si no se tiene algún tipo de *marco teórico y propuestas metodológicas* para resolverlo. El problema es cómo analizar este magma, con algún tipo de análisis de datos cualitativos, de modo que se pueda organizar como una secuencia coherente, a partir de unas categorías temáticas, en unos ejes de coordenadas temporal o temático.

A pesar de la multitud de propuestas de análisis de datos, arrastramos un grave *déficit metodológico* sobre cómo analizar las entrevistas biográficas, que son discurso narrativo. Se ha reparado poco en que el análisis de contenido categorial surgió inicialmente para el

tratamiento de textos informativos o periodísticos, donde la dimensión personal–afectiva está ausente; por ello su aplicación a textos que no describen hechos sino que reconstruyen un mundo/vida en el propio discurso es siempre deficiente, nunca cabe atrapar los matices de la narrativización de una vida bajo una categoría fija. Si los análisis de contenido categorial hace tiempo nos dejaron satisfechos, otras propuestas como el análisis estructural de relatos, tipo Barthes, que hacen DEMAZIÈRE y DUBAR (1997), no nos parecen salidas definitivas.

En el fondo, contamos con dos grandes tradiciones de análisis (BOLD, 2011), un *enfoque estructuralista* que se centra en la búsqueda de elementos comunes dentro de los relatos e historias, examinando su estructura más que su significado. Una segunda vía (*enfoque temático*), se centra en el significado dentro de las narraciones

No obstante, respetar o restituir el discurso *emic* de los entrevistados, no puede suponer sacralizarlo, renunciando a cualquier tratamiento *etic* (externo u objetivable). BOURDIEU y su equipo (1999), en el voluminoso informe sobre *La miseria del mundo*, queriendo privilegiar el testimonio oral, renuncian a realizar cualquier tipo de análisis (categorial o no), limitándose a ordenar de modo coherente la transcripción de las entrevistas. El argumento principal para esta postura es “dar los medios para comprender; es decir, tomar las palabras de la gente como son”, dejando para el lector la tarea de análisis y comprensión. Si bien esta postura es una muestra de la crisis metodológica sobre cómo re-presentar las palabras de la gente, una “fidelidad” extrema al propio discurso de los entrevistados imposibilitaría el análisis de investigación, cuya tarea es reconstruirlo de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información. Al fin y al cabo, la investigación educativa o social es un saber disciplinado, y – por tantob – debe hacerse de acuerdo con los patrones de investigación y presentación de cada disciplina.

Según en qué dimensión incida el análisis, Catherine RIESSMAN (2002) ha distinguido los cuatro modelos, que aparecen en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Modelos de análisis

— *Análisis temático*. El énfasis es el contenido del texto (“lo que dice”, más que cómo lo dice), partiendo del supuesto de que el lenguaje expresa de modo directo la realidad. Los textos narrativos se estructuran en temas y categorías, que sirven para el análisis que el investigador realiza del texto.

— *Análisis estructural*. Interesa la forma como la historia es contada y, por lo tanto, cómo un narrador, por particulares dispositivos narrativos, hace persuasivo un relato. Por eso, más allá del contexto referencial, el lenguaje se constituye en el objeto central de investigación.

— *Análisis interaccional*. Importa el proceso dialógico entre el narrador y oyente, dado que las narrativas de experiencia acontecen en contextos particulares, donde entrevistador y narrador participan en una conversación, donde ambos construyen, interactivamente, los significados.

— *Análisis performativo*. La narración se entiende como una puesta en escena mediante la que se pretende involucrar a la audiencia, persuadirla y, en determinadas circunstancias, inducirla a actuar.

Dando una prioridad a las palabras de la gente, parece que una “teoría fundamentada” (STRAUSS y CORBIN, 1998) en los materiales recogidos es el camino acertado. A partir del material, se requiere una categorización de la información, generada a partir de la base de los propios datos. Esta tarea puede ser facilitada empleando alguno de los principales programas informáticos para el análisis cualitativo (NVivo, Atlas.ti, MAXqda, Aquad, etc.), aun cuando un análisis propiamente narrativo deba huir de un exceso de tratamiento categorial, que expropie las voces de los sujetos investigados. Se trata de buscar agrupaciones temáticas (por similitudes o diferencias) que sirvan para organizar el reporte. Los *análisis de contenido*, por medio de categorías temáticas, posibilitan convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones. Será preciso, pues, buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, aspectos más destacables, extraer los elementos

comunes y divergentes, entre otras, que son facilitados normalmente por el empleo de programas (informáticos o no) de análisis de contenido.

Actualmente (DENZIN, 2010), las diferentes guerras entre paradigmas han abocado a la legitimidad de emplear distintos métodos (*mixed methods*) para estudiar el mismo fenómeno. A partir de los noventa, un cierto pragmatismo y la tesis de compatibilidad entre métodos cuantitativos y cualitativos triunfa. Es lo que TEDDLIE y TASHAKKORI (2003) han llamado el “tercer momento metodológico”: el empleo de métodos mixtos en los que los diseños triangulados con metodologías de corte cuantitativo y cualitativo se convierten en el modo habitual de investigación. No obstante, el uso de la triangulación metodológica debe respetar ciertas reglas de juego de cada metodología, en la elección de métodos y de materiales empíricos. En otros, casos, una postura más radical de rechazo de normas heredadas de objetividad. El investigador, pragmáticamente, puede practicar el bricolaje de diferentes herramientas metodológicas.

En la investigación de KELCHTERMANS (1993), el análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente se formula como una generación de categorías procedentes de los datos, y asociación/relación entre las categorías generadas. La credibilidad y confirmabilidad de los datos será fruto de un análisis de “subjetividad disciplinada”, mediante un doble análisis, que nosotros (BOLÍVAR, 1999, p. 143) hemos empleado en una investigación:

(a) *Vertical/Estudio de caso*. La historia de cada profesor como caso individual, analizando los soportes estructurales de cada relato de vida. Clasificarlos, compararlos y ordenarlos, sintetizando por medio de categorías de análisis de contenido. Estas categorías suelen ser de dos órdenes: cronotopografía de tiempos y espacios diacrónicamente ordenados, y universos de creencias (valoraciones acerca de las primeras). El estudio vertical va siendo contrastado/consensuado durante el ciclo de entrevistas, y da lugar a un “perfil biográfico profesional”.

(b) *Horizontal/Transversal comparativo*. Comparación de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores. DENZIN (1989) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos como elemento clave para la interpretación de historias de vida.

Si el objetivo del análisis biográfico es abarcar la vida total de un individuo/grupo, se debe reconstruir y analizar el conjunto de experiencias biográficas de una persona, diferenciando lo relevante de lo accesorio. Por eso, del conjunto de experiencias narradas, por

parte del biógrafo, se tienen que unir – siguiendo pautas temporales y temáticas – las experiencias relevantes en un contexto coherente y significativo. Así, el tiempo subjetivo del narrador debe ser reconstruido por el biógrafo en un tiempo “objetivo”. Es tarea de este análisis unir los acontecimientos/eventos, a veces atomísticos, en una secuencia interrelacionada de temas o tiempos, de modo que configuren una red.

La interpretación de los datos es dependiente del tratamiento que se haya hecho de ellos, pero no se identifica con él; exige formular explícitamente y de modo sistemático las hipótesis presentes en la interpretación. Al tiempo propone que, estas hipótesis extraídas de un caso singular, pueden tener un significado más general, al inscribirlas en un marco teórico y en un contexto de sentido.

1.4. Elaboración del reporte de investigación

El diseño, el trabajo empírico de recogida de datos sobre el terreno, el posterior análisis e interpretación, abocan a la elaboración del reporte o informe académico de investigación. El investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (*researcher-storyteller*) por medio de un relato. El investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda “experienciar” las vidas o acontecimientos narrados. Por eso, el reporte de la investigación biográfico-narrativa es – a su vez – una particular forma de relato, que será leído (y, tal vez, consensuado), en primer lugar, por el/os narrador/es, y – en segundo lugar – por un público más amplio. Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es – en el fondo – el informe de investigación. Este es siempre una recreación de la narración del/os informante/s. Cuando desaparece el carácter narrativo en el reporte, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa.

Para realizar el reporte se practica un cierto “arte del bricolaje”, dado que se deben unir las diferentes piezas de modo que otorguen un significado, si es posible ampliándolo (KINCHELOE, 2001). Elaborar el informe es montar un cierto rompecabezas, cuyas piezas no están ya dadas de antemano, sino que han debido ser determinadas en el curso del análisis. A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, reuniendo las más parecidas por un lado; las más dispares, por otro; y – finalmente – identificando las líneas de relación establecidas, que hagan coherente el cuadro dibujado del rompecabezas inicial. Si se

deben respetar las palabras de los informantes, también el investigador debe ordenarlas y hacer su propia interpretación. Entre uno y otro extremo se juega un buen informe de investigación. Como dice HUBERMAN (1998, p. 225),

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

Construir un reporte, 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, crean la historia del caso. A modo de una lente “zoom” puede focalizarse, sucesivamente, a un nivel macro (contextos), meso (personas) o micro (dimensiones particulares de las historias). A pesar de que contamos con algunas reglas para analizar y escribir el informe, es también un tarea *artística*; parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso. En una tarea casi artística –como decía GEERTZ (1994, p. 89) de la etnografía– se trata 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”.

El informe narrativo de estudio de caso, aun cuando emplee los mismos datos, puede tener un carácter preferentemente descriptivo, interpretativo o evaluativo; explicativo o analítico (POLKINGHORNE, 1988; MERRIAM, 2002):

[a] *Descriptivo*: Proporciona una descripción precisa y exhaustiva de los relatos que los individuos o grupos hacen de los acontecimientos de sus vidas o de los contextos en que trabajan. Esta amplia descripción puede ser base de una *interpretación*, apoyando presupuestos teóricos previos o, incluso, elaborando construcciones generales. Igualmente, si junto a la descripción, se valora y enjuicia la situación (por ejemplo un programa social), el informe será *evaluativo*.

[b] *Explicativo*: En su uso explicativo, el interés se dirige a establecer una conexión entre los acontecimientos, acumulando aquellos relatos necesarios que puedan justificar tales conexiones. Se tratará de confirmar hipótesis previas, aportando todos aquellos elementos que contribuyan a clarificar los supuestos de partida.

En cualquier caso, en función del análisis de datos practicado, es un tema debatido si los informes deben adoptar un *formato analítico*, donde se desplieguen las relaciones entre las categorías como si fueran variables; o un *informe no formalizado*, propiamente narrativo, en una tarea cercana a la descripción literaria o buenos reportajes periodísticos. En fin, como antes hemos esbozado, el problema metodológico en la investigación biográfico-narrativa es cómo combinar, de modo productivo, un estilo más analítico (*etic*) con otro descriptivo (más *emic*). En esta coyuntura, por ahora, un marco de inteligibilidad de las narraciones tiene que conjugar aquellos elementos tal y como fueron dichos en descripción *emic*, y – al tiempo – no renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de los interpretados. Como también ha escrito GEERTZ (1994, p. 22), de lo que se trata es de “reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias”.

Por eso, 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.

Si en la investigación biográfico-narrativa tratamos siempre con relatos de vida singulares, ¿hasta qué grado puedan ser representativos? — Naturalmente, la “representatividad” de la perspectiva biográfica no puede ser, de acuerdo con la tradición dominante heredada del positivismo, la “lógica de la matemática”. En las historias de vida, la cuestión no es la representatividad, sino la *pertinencia* y la *coherencia* del argumento presentado, que configuran la credibilidad y plausibilidad del relato, dentro del contexto y grupo social de referencia. Metodológicamente la cuestión está, no en intentar vanamente insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías artificialmente construidas, sino

de ver la pertinencia del relato en la cultura de que forma parte. El tema de la representatividad, como la validez, aquí es preciso insertarlo dentro de otra lógica: el grado de comprensión que proporciona el relato (único o polifónico), dentro de unas relaciones sociales, de lo que queremos conocer; y cómo logra articular lo individual y lo colectivo (KVALE, 2011).

En ocasiones, a veces inconscientemente, el investigador practica una “colonización académica” de las voces de los entrevistados, seleccionando lo que conviene a sus propios propósitos y silenciando o desdeñando el resto. 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. Pero el peligro latente de poner las voces al servicio del investigador, sin reflejar otras realidades, por ejemplo las voces disonantes, no se supera por no realizar una analítica, sino por practicarla de acuerdo con los principios de la ética de investigación y con los mejores análisis cualitativos. En definitiva, entre uno y otro extremo se juega la investigación biográfica.

2. Un caso de investigación: E identidad profesional del profesorado de Secundaria.

Normalmente, la investigación biográfico-narrativa adopta la forma de estudios de caso (*case study*) en la medida en que pretende desvelar un contexto de vida (individual, grupal o institucional) específico (YIN, 2005). Por su parte, un *estudio de caso*, al buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización, suele adquirir – tanto en su proceso de investigación como en el informe – la forma de una investigación biográfico-narrativa (STAKE, 1998; SIMMONS, 2011). Un estudio de caso biográfico-narrativo versa sobre hechos donde la dimensión biográfica es clave, importando el propio desarrollo dinámico de la trayectoria seguida. Este aspecto temporal (pasado, presente y futuro), junto con la necesaria trama argumental (foco y dinámica) sobre el contexto, es lo que hace que los estudios de caso seguir formatos biográficos y narrativos.

Como producto o reporte de investigación, un estudio de caso es – genéricamente – un relato narrativo, que – como tal – presenta determinados hechos con su propia trama narrativa (comienzo, desarrollo y conclusión o final). Suele recoger una información

detallada y precisa sobre el grupo, elaborada mediante formas biográficas-narrativas; para lo cual suele frecuentemente, además de la descripción de los contextos, recoger voces de los mismos sujetos. Desde un enfoque “microscópico”, se pretende desvelar los dispositivos que gobiernan la vida cotidiana de los actores estudiados, mediante las vivencias y curso temporal de los individuos en situaciones específicas.

STAKE (1998) diferencia tres tipos de estudios de casos, según el interés intrínseco o instrumental que nos lleve a su estudio.

1. *Estudio de caso intrínseco*: deseamos comprender mejor un caso particular, acumulando conocimiento sobre el particular, sin pretender ilustrar un problema más general. El caso en sí mismo es el objeto de nuestro interés, sin buscarse una generalización.

2. *Estudio de caso instrumental*: importa estudiar algo general mediante un caso particular, por lo que éste se pone al servicio de ilustrar dicho interés general. Por ejemplo, como funciona un nuevo programa educativo. Los estudios de caso, con profesoras o profesores concretos observados o entrevistados, son instrumentos para comprender el programa. El profesor no es un fin en sí mismo, sino un medio para entender el programa.

3. *Estudio de caso colectivo*: estudio de un conjunto de individuos o grupos para investigar un fenómeno, población o condiciones generales. En este tercer tipo, cabría un uso intrínseco o instrumental.

En ocasiones, el estudio de caso vendrá dado por un solo informante, en otros, se podrá tomar el *grupo como verdadero sujeto de estudio*, dentro del cual, el sujeto y su relato individual adquieren un sentido contextualizado. Así, como ejemplo, podemos investigar la *trayectoria profesional* del profesorado, basándonos en los relatos de una persona o varias. Para superar la lectura particularista y excesivamente interna de las historias de vida individuales se plantean recoger múltiples *relatos paralelos*. Se trata de coleccionar múltiples historias de vida referidas a un mismo grupo profesional, nivel de enseñanza, o problema, de acuerdo con los objetivos de la investigación. En este caso, por ejemplo, se plantean una gran cantidad de entrevistas que permita un tratamiento conjuntado sobre el tema. Por su parte, emplear varios *relatos cruzados* de un mismo contexto socio-histórico, a partir de las diversas historias de vida individuales y su memoria personal o institucional, para confrontarlos en una nueva narración polifónica hace emerger la historia de vida del grupo o institución estudiado.

En las condiciones actuales de la modernidad tardía, como ha puesto de manifiesto una de las mejores obras sociológicas sobre el tema (GIDDENS, 1995), se intensifica la necesidad de individualización y reflexividad y la identidad se convierte en una fuente de sentido personal, en un proyecto a construir y en una tema a investigar. Las ciencias sociales han capitulado ante el término “identidad”, como muestra la proliferación del término en sus usos más variados, convirtiéndose en un campo privilegiado de investigación (SCHWARTZ, LUYCKX & VIGNOLES, 2011).

Hemos investigado, específicamente, el proceso de *crisis de identidad profesional* que, con motivo de la Reforma educativa de los noventa, sufre el profesorado de Secundaria en España (BOLÍVAR, GALLEGO *et al.*, 2005). En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, así como a los cambios sociales y del alumnado, podemos hablar de una reconversión profesional. Esta crisis identitaria (DUBAR, 2000) se manifiesta, con diversos síntomas, en una evidente desmoralización y malestar del cuerpo docente, que afecta gravemente a los objetivos de la enseñanza pública. Hemos pretendido diagnosticar la situación, comprender las causas, describir las vivencias y proponer vías de mejora o salida para el futuro.

2.1. Marco teórico

El marco teórico de la investigación es plural, de acuerdo con las principales dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales) que configuran este macroconcepto de “identidad profesional”. En nuestro caso, seguimos básicamente el enfoque de *socialización profesional* (DUBAR, 1991) y el *biográfico-narrativo* (RICOEUR, 1996), ya abordado en otros estudios (BOLÍVAR, 1999; BOLÍVAR *et al.*, 2001), contextualizado por el sociológico de la crisis de la modernidad (GIDDENS, 1995, DUBET, 2002).

En este marco, se comparte que las identidades se *construyen*, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (CATTONAR, 2001; LOPES, 2008). La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, social y relacionamente, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. En el juego entre estas dos atribuciones de identidad (convergencia/divergencia) se juega la “forma identitaria” que adquiere un grupo profesional

(DUBAR, 1992). La identidad personal se configura, pues, como una *transacción recíproca* (objetiva y subjetiva), entre la *identidad atribuida* por otros y la *identidad asumida*. Integrando ambas dimensiones, Claude DUBAR (1991) la define 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”.

Por su parte, en el *marco biográfico-narrativo* la identidad se construye y comprende como un relato, 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. RICOEUR (1996, p. 147) resalta la centralidad del relato en la constitución del personaje que somos: “La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de `sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje”. 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.

2.2. Investigar la crisis de identidad profesional

La hipótesis de partida es que la resistencia manifestada por el profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que el profesorado percibe como seriamente amenazada. Por eso, vinculamos la crisis de identidad profesional (dimensión personal) a los efectos provocados por una reforma educativa en el ejercicio profesional (dimensión contextual), como reclaman BEIJAARD *et al.* (2004) en las investigaciones sobre este campo. Como exponemos, la crisis de la identidad docente se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria.

Si las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, metodológicamente, damos la voz a los concernidos, para re-presentar discursivamente sus vivencias y preocupaciones, en un sentido similar al que defiende SOUZA (2011). Nos ha

importado, por eso, cómo los docentes viven, subjetivamente, su trabajo y las condiciones de satisfacción e insatisfacción, la diversidad de sus identidades profesionales, entendidas por nosotros como su espacio de identificación personal, su percepción del oficio, las actitudes ante el cambio educativo, la trayectoria profesional y su proyección en el futuro, percepción del estatus y del reconocimiento social, y – en fin – su relación con el sistema social.

El diseño de nuestra investigación se ha realizado en función de la adecuación metodológica al objeto de estudio (BOLÍVAR, FERNÁNDEZ y MOLINA, 2005), en un estudio de caso que toma como sujeto de estudio, por un lado, las trayectorias individuales por *entrevistas biográficas*, lo que permite obtener visiones longitudinales y personales de los procesos de desarrollo identitario. Por otro, en un diseño de *triangulación secuencial*, el grupo como colectivo, al conjuntar las voces en un *relato biográfico cruzado* por un análisis transversal de sus elementos comunes (*Informe de Protocolo*) y, más propiamente, con los Grupos de Discusión (“Focus Group). De este modo, como expresa la Figura 1.

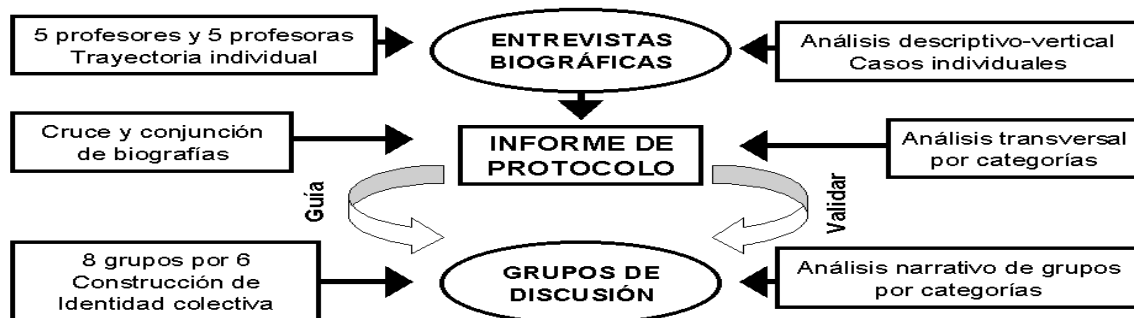


Figura 1: *Secuencia de estrategias metodológicas seguidas*

Analizar las identidades profesionales docentes (comunes e individuales, al tiempo), la incidencia de las reformas en sus vidas, con sus eventuales “crisis” y desarrollo, implica – entonces– comprender los procesos por los que se construye, los contextos en que trabajan y viven. En nuestro caso, para hacer operativo el concepto, lo hemos leído en una doble dimensión con sus correspondientes categorías: la dimensión dinámica, producto de una socialización específica (*construcción de la identidad profesional*) integrada con la faceta

más estática o común de *componentes*, entre los que hemos distinguido un conjunto de categorías (autoimagen, reconocimiento social, satisfacción e insatisfacción en la enseñanza, relaciones sociales en el centro y departamento, actitud ante el cambio, competencias profesionales y expectativas de futuro en la profesión). Historia de su formación y estructura de su acción vienen, así, a ser los dos ejes de constitución y definición de la identidad.

Mediante una *triangulación secuencial* (BOLÍVAR, FERNÁNDEZ y MOLINA, 2005), las dimensiones ideográficas o personales de las entrevistas dan lugar a un informe conjunto que, posteriormente, es complementado con la dimensión grupal. De este modo, pretendemos tomar los *discursos de los agentes y actores* como medio para hacer emerger la identidad profesional. El cruce entre las distintas narrativas biográficas individuales se ha empleado como medio para conocer la del grupo profesional. Nuestro estudio de caso explora, por un lado, las trayectorias individuales por medio de diez *entrevistas biográficas*, que permiten obtener visiones longitudinales y personales de los procesos de desarrollo identitario. Por otro, el grupo como colectivo, al conjuntar las voces en un *relato biográfico cruzado* por un análisis transversal de sus elementos comunes y, más propiamente, con los ocho Grupos de Discusión. De un modo similar, ABRAHÃO (2007, p.173) defiende que “Mais do que as histórias de vida individualizadas estabelecemos, mediante a leitura transversal do material de análise, relações entre a vida formativoprofissionale a construção identitária do ser educador”.

En un estudio de caso como el nuestro, que versa sobre hechos donde la dimensión biográfica es clave, importa tanto el propio desarrollo dinámico de la trayectoria personal seguida, como su vivencia por el colectivo. Articular y conjugar, pues, ambas dimensiones de la identidad (identidades individuales, constituidas por las biografías e interacciones individuales, e identidades colectivas, construidas históricamente por procesos sociales) está en la base del diseño metodológico planteado. El individuo reconoce su identidad en términos socialmente definidos, la identidad es, a la vez, una experiencia personal y la percepción de un rol en una sociedad dada (DUBAR, 1991).

2.3. Conclusiones: una política para la reconstrucción de la identidad

La conjunción del marco teórico de la literatura y los relatos de campo recogidos nos han permitido delimitar un conjunto de dimensiones que se han mostrado válidas para analizar y describir nuestro objeto de estudio. En un libro (BOLÍVAR, 2006) hemos dado

cuenta ampliamente de las conclusiones. La triangulación de narrativas de vida, personales y colectivas, se ha mostrado como una estrategia relevante para comprender las “geografías emocionales” en las interacciones cotidianas del profesorado. Su conocimiento permite reimaginar líneas para (re)construir las identidades en crisis, rediseñando los contextos de trabajo, en modo que permitan suturar las identidades rotas.

La crisis que hemos investigado manifiesta cómo ha producido, un “décalage” entre la identidad profesional, cercana al modelo universitario que se trasladaba al Bachillerato, y la nueva condición determinada por el ejercicio de la profesión con los nuevos alumnos, donde el modelo anterior no funciona. Se manifiesta en los discursos de los profesores y profesoras la imposibilidad de mantener un *modelo de profesionalidad en plena descomposición*. El enseñante especialista en unos conocimientos disciplinares está quedando fuera de lugar en el nuevo escenario. Los tiempos actuales de reestructuración (reconversión) de la escuela demandan, paralelamente, una *reconfiguración de la propia identidad profesional*. De ahí la necesidad de un nuevo profesionalismo de los profesores

Es preciso explorar nuevas avenidas para favorecer tanto la construcción como la reconstrucción de la identidad profesional, pues ésta – como ha puesto de manifiesto la literatura – no es algo que permanece idéntico, sino fruto de identificaciones contingentes, caracterizándose por crisis y desestabilización, que puede dar lugar a nuevas reafirmaciones. La reestructuración (reconversión) de la escuela secundaria demanda, paralelamente, una *reestructuración de la propia identidad profesional*. Cuando esto no sucede, se entra en una grave crisis.

El profesorado de Secundaria en España vive, de este modo, un proceso de reconversión profesional, sentido como una grave crisis de identidad profesional, afectando particularmente a aquellos que proceden del antiguo Bachillerato. La crisis de la identidad profesional es, a la vez, producto tanto de factores contextuales, que hemos recogido en las voces, como también de la propia crisis de la vivencia moderna de la identidad, ahora incrementada con la crisis del modelo institucional (DUBET, 2002). Cualquier propuesta, pues, no puede volver, añorando, a viejos tiempos.

Ante esta situación, *una política de la identidad* debía plantearse qué acciones podrían dar lugar a una reconstrucción de la identidad. Hacer propuestas específicas sobre cómo desarrollar una política de identidad es difícil, porque la situación de partida es, cuando menos, ambigua. En un momento de grave crisis del sistema escolar público, articular nuevas

condiciones para el ejercicio de la profesión, y su consiguiente reconocimiento social y público, resulta una empresa arriesgada. Pero es posible apuntar algunas dimensiones que, al menos, contribuyan a resituarse por dónde pudiera transcurrir. La configuración de una nueva profesionalidad docente, en línea con una *política de la identidad*, supone un esfuerzo decidido en – al menos – *cuatro frentes* en distintas dimensiones en cada uno, como hemos descrito en nuestro estudio (BOLÍVAR, 2006), siguiendo una sugerencia de NÓVOA (1998):

[a] *La persona del enseñante. Formación para reafirmar la identidad.* Desde esta perspectiva, los formatos yuxtapuestos, secuenciales o no integrados de formación disciplinar y pedagógica en la formación inicial no dan lugar a la configuración identitaria del profesorado de esta etapa. Por su parte, en el profesorado en ejercicio, los procesos formativos en la reafirmación de la profesionalidad – para no hacer un uso instrumental – han de partir prioritariamente del profesorado que tenemos, y no sólo del profesor que queremos, en una acción decidida de ampliación de la profesionalidad de partida.

[b] *La profesión en tanto que colectivo.* Promover y apoyar estructuras de relación profesional que, al tiempo que reafirmen la identidad profesional (identidad colectiva), contribuyan a motivar e intercambiar conocimientos (Asociaciones de profesores, colegios profesionales, redes de centros, etc.).

[c] *Contexto organizativo.* La estructura organizativa actual en los IES, heredada de la primera modernidad, con la cultura profesional asociada reproduce la misma identidad. Una política de reconstrucción de la identidad pasa, en primer lugar, por un paulatino “cambio de escenario”, de un modelo organizativo burocrático que está agotado.

[d] *Alianzas con otros sectores externos,* especialmente las familias. Las nuevas formas de regulación de la educación, unidas a nuevos dispositivos de gobernabilidad, están resituando el papel de los agentes educativos con la escuela (familia-escuela) y de éstos entre sí (familias-profesorado-alumnado). Una profesional acorde con estos cambios exige igualmente un cambio de profesionalidad.

Una *política de la identidad* supone un esfuerzo decidido, con determinadas dinámicas, por el reconocimiento del yo profesional, reafirmando su valoración social por los demás. Pero ello no será posible, ni habrá motivaciones para iniciar el proceso, si no se articulan algunas *nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión*. En último extremo, en esa relación de reconocimiento mutuo, donde se juega la vivencia de la identidad, como dice

Rui CANÁRIO (2008, p.80):

Los profesores y los alumnos están, en conjunto, prisioneros de los problemas y limitaciones que están en la base del déficit de sentido de las situaciones escolares. La construcción de otra relación con el saber, por parte de los alumnos, y de otra forma de vivir la profesión, por parte de los enseñantes, deben hacerse al mismo tiempo. [...] La construcción de otra profesionalidad para los profesores no es previa, sino concomitante con la construcción de otra relación con los alumnos.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. *Educação*, v. 30, n. especial, p. 163-185, out. 2007.
- ATKINSON, R. The Life Story Interview. En: J. Gubrium y J. Holstein (Eds), *Handbook of Interviewing Research*. London: Sage, p. 121-140, 2002.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional. identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), p. 107-128.
- BOLD, Christine. *Using narrative in research*, Thousand Oaks, Sage, 2011.
- BOLÍVAR, A. (dir.) *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero, 1999. [trad. port.: *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru/São Paulo (Brasil) Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002].
- BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe, 2006.
- BOLÍVAR, A. La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants. En: J. González Monteagudo (dir.). *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan, 2011, cap. 3 (pp. 59-96).
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, A.; FERNÁNDEZ CRUZ, M; MOLINA, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), art. 12, 2005. Disponible:
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>

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

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. In *Theory and Research in Education*, 4 (3), p.339-355, 2006a.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, 2006b. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/>

BOURDIEU, P. La ilusión biográfica. In: *Historia y Fuente Oral*, 2, p. 27-33, 1989. Recogido en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997. [*Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*, Campinas, Papyrus Editora, 1996].

BOURDIEU, P. *La miseria del mundo*. Madrid: Akal, 1999. [*A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.]

CANARIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. In *Educação Unisinos*, 12(2), p.73-81, 2008.

CATTONAR, B. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, 10 (mars), 35 pp., 2001. Documento on line: <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girself/documents/010cahier.pdf>

CLANDININ, D. J. (Ed.). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage, 2006.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000 [*Pesquisa narrativa: Experiência e história en pesquisa qualitativa*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011].

CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. Narrative Inquiry. En: J.L. Green, G. Camilli y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, p. 477-487.

DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C. *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan, 1997.

DENZIN, N. K. *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage, 1989.

DENZIN, N. K. On hearing the voices of educational research. In: *Curriculum Inquiry*, 25

(3), p. 313-329, 1995.

DENZIN, Norman K. Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. In: *Qualitative Inquiry*, 16 (6), p. 419-427, 2010.

DENZIN, N; LINCOLN, Y e Col. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006.

DUBAR Cl. *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1991 [A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto ed. 1997].

DUBAR, Cl. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.[A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006].

DUBET, F. *Le declin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2004 [Uma introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004].

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

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

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (dir.). *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan, 2011.

GUBRIUM, J.F. y HOLSTEIN, J.A. (Eds.). *Handbook of Interviewing Research*. London: Sage, 2002.

GUDMUNDSDOTIR, S. The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview. In: *Curriculum Inquiry*, 26 (3), p. 293-305, 1996.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: H. McEWAN y K. EGAN (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Ed, p. 183-235, 1998.

KELCHTERMANS, G. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), p. 443-456, 1993.

KINCHELOE, J.L. Describing the bricolage: conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7 (6), p. 679-692, 2001.

- KVALE, S. *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2011.
- LEGRAND, M. *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Marsella: Hommes et Perspectives. Paris: Desclée de Brouwer, 1993.
- LEJEUNE, P. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975 [ed. esp. : *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul Endymion, 1994].
- LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(3), 35 p., 2008. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- McEWAN, H. y EGAN, K. (Compls.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Ed., 1998.
- MERRIAN, S.B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- NÓVOA, A. La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique. En A. NÓVOA: *Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisboa: Educa, p. 147-185, 1998.
- POLKINGHORNE, D. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY.: State University of New York Press, 1988.
- POLKINGHORNE, D.E. Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), p. 5-23, 1995. También en: J.A. HATCH y R. WISNIEWSKI (Eds.), *Life history and narrative*. Nueva York: Falmer Press, p. 5-24, 1995.
- RICOEUR, P. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI., 1996.[*O si-mesmo como um outro*, Campinas, Papirus, 1990].
- RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. En: A.M. HUBERMAN y M.B. MILES (eds.), *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 217-270, 2002.
- SCHWARTZ, S.J., LUYCKX, K. & VIGNOLES, V.L. (Eds.) (2011). *Handbook of Identity Theory and Research* (2 vols.). New York, Dordrecht: Springer, 2011.
- SIMONS, Helen, *Estudio de caso, investigación y práctica*. Madrid, Morata, 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino de, Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida . *Educação*, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

STAKE, R.E. *Investigación con estudios de caso*. Madrid. Morata, 1998. [A arte da Investigação com Estudos de Caso, Lisboa, Gulbenkian,2009].

STRAUSS, A. y CORBIN, J. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory. 2ª ed.*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. [*Pesquisa qualitativa Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Artmed, 2008].

TEDDLIE, Charles & TASHAKKORU, Abbas. Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In: A. TASHAKKORU & C. TEDDLIE (Eds.), *Handbook of mixed-methods in social and behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage, p. 3-50, 2003.

THOMAS, W.I. y ZNANIECKI, F. *El campesino polaco en Europa y en América* . Madrid: Centro Investigaciones Sociológicas, 2004.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman. 2005.