

Aportaciones al debate del estudio de las identidades y las biografías

Contributions to the debate on the study of identities and biographies

Luciano Oropeza Sandoval*
María Guadalupe García Alcaraz**

Con este escrito buscamos contribuir al enriquecimiento de la discusión en torno al estudio de los sujetos como entes individuales. Para abordar la complejidad que entraña esta mirada analítica de los procesos sociales, reflexionaremos sobre las circunstancias que inciden en el resurgimiento del interés por las historias individuales; con este arranque buscamos contextualizar parte del escenario que da pie a este renovado afán por el conocimiento de la vida de la gente común.

En consonancia con lo anterior, en tanto consideramos que los cambios de mirada entrañan también el uso de formas de aprehensión acordes con los niveles de realidad que se busca escudriñar, incluimos las implicaciones de corte metodológico que acompañan el desarrollo de estas perspectivas de análisis. En ese giro hacia lo particular, encontramos disciplinas que examinan a los sujetos desde el plano de la vida cotidiana, como sucede con la etnografía, la etnología y los enfoques que toman como objeto de conocimiento la trayectoria de vida de los individuos, en donde ubicamos tanto al método biográfico como su relación con los estudios sobre la identidad social. Terminamos esta exposición con la puesta en común de algunas ideas que proponen los estudiosos de las biografías para abordar el análisis de los sujetos particulares.

El tránsito hacia lo individual

Al hacer una revisión apretada sobre la génesis del pensamiento social durante la segunda mitad del siglo XX y principios del presente, podemos ver el predominio de los grandes paradigmas, de los grandes metarrelatos —como decían los posmodernistas— y la emergencia

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador titular "C". Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara. México. loropezasandoval@yahoo.com.mx

** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora titular "C". Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara. México. mggarcia.alcaraz@gmail.com

de corrientes de pensamiento que vinieron a darle cierta frescura y renovación a las ciencias sociales. En los años cincuenta, sesenta y setenta de esa centuria, se observa el fuerte influjo de las premisas teóricas del estructural-funcionalismo y del marxismo estructuralista; las diversas disciplinas se ven dominadas por esquemas que observan el desarrollo y la configuración de los individuos como consecuencia de su interacción con la materialidad económica y social. En los estudios sobre los diversos problemas que afectan a la sociedad, vemos que los sujetos son concebidos como entes delineados por las estructuras económicas, culturales y sociales, sin ningún grado de libertad para negociar opciones de desarrollo distinto.

El predominio de estos pilares teóricos se ve erosionado por los requerimientos cognitivos que trajo consigo el desarrollo de las sociedades capitalistas dependientes. Con el devenir de la segunda mitad del siglo XX se gestaron procesos que fueron modificando y complejizando la vida social; complejidad que ya no era fácilmente aprehensible a partir de esos referentes. Problemáticas como los movimientos estudiantiles de 1968, la diversidad de reivindicaciones urbanas, el surgimiento de la lucha feminista, la elevada deserción de alumnos en la educación básica, el escaso número de jóvenes que acceden a los estudios de nivel superior, la emergencia de la guerrilla urbana, entre otras, ponen a prueba la capacidad explicativa de los paradigmas convencionales.

Como dicen algunos autores, en estos retos se develan las limitaciones teóricas que tienen el estructural-funcionalismo y el marxismo para aprehender la singularidad (*cfr.* Depaepe y Fran, 2005). En el abordaje analítico de estos fenómenos, sus insumos básicos se convierten en un obstáculo epistemológico para entender lo individual: su explicación de las nuevas expresiones sociales es obstruida por el predominio de visiones que concebían a los sujetos como agrupaciones con elementos comunes y cuya vida se inclinaba inexorablemente a la uniformidad. En estas matrices teóricas el sujeto aparece como un ente estructurado sin posibilidad de reacción ante los embates del entorno social.

Hay una innegable pérdida de legitimidad de estos paradigmas y de sus seguidores en el mundo de las ciencias sociales, retroceso que permite el resurgimiento de disciplinas como la antropología cultural, la etnografía, la historia y la psicología, que habían permanecido casi a la sombra de estos metarrelatos. Desde estas disciplinas se establece un diálogo crítico cuyos interlocutores preguntan a las grandes teorías: ¿Qué es lo que hay en esos abordajes teóricos que impide la aprehensión de lo particular/individual? ¿Cómo podemos superar sus limitaciones cognoscitivas? ¿Cómo podemos visualizar a los sujetos en su esencia particular? ¿Acaso su aprehensión se da solo a partir de su individualidad?

Este diálogo se desarrollará por ejes relativamente distintos: por un lado, veremos un mayor re- juego de la antropología cultural, de la etnografía y la psicología, disciplinas que ofrecerán reflexiones más profundas y pertinentes para conocer la individualidad humana, para entender cómo las instituciones penetran esa individualidad y cómo los individuos negocian con los influjos del entorno.

En el campo de la historia también encontramos enfoques que nos alejan de la historia de los grandes acontecimientos y de los personajes supremos, y nos acercan a temáticas antes invisibilizadas como la situación de las mujeres, de los infantes, de los ancianos y de los “anormales”. A través de la historia social se logra resaltar la historicidad de los diversos pasajes de la evolución de la humanidad y mediante la historia cultural se accede al corazón de las instituciones, a los sujetos que les dan vida y sentido (*cf.* Viñao Frago, 2008). Estos enfoques abren la puerta tanto al conocimiento de la gente común como a las estructuras que los moldean, pero sin omitir la capacidad de negociación de los individuos.

En el ámbito de la sociología, por su parte, veremos la gestación de un intenso debate en torno a la relación macro-micro. En esta controversia asomará la bifurcación de perspectivas: algunas tradiciones sociológicas enfatizarán el predominio de uno de los niveles sobre el otro, mientras que otras escuelas emprenderán la búsqueda de la integración de las teorías micro-sociológicas y macrosociológicas, con el afán de superar las posiciones polarizadas y generar, a su vez, propuestas analíticas con mayor capacidad para explicar el cambiante vínculo entre el sistema y los individuos (*cf.* Salles, 2003).

En este marco de discusión se generan cuestionamientos hacia los esquemas deterministas que traen como correlato no solo la emergencia de nuevas propuestas teóricas, sino también la creación de opciones metodológicas que permitan aprehender los distintos niveles de realidad aludidos en estos enfoques.

Nuevas miradas y nuevas formas de aprehensión de la realidad

La comprensión de las problemáticas sociales que van a irrumpir desde finales de los años sesenta del siglo pasado y las décadas siguientes, requerirá la creación de nuevos referentes teóricos para entender cómo y por qué los sujetos empiezan a contradecir los patrones de comportamiento convencionales. Ni el marxismo ni el estructural-funcionalismo podrán explicar las protestas estudiantiles, la lucha de las mujeres, la presencia de desigualdades en los diversos niveles educativos y la heterogeneidad de estereotipos culturales que aparecen en torno a las identidades sociales. En el plano de la intelección de lo individual, del contenido que los sujetos abrevan en su vínculo con el entorno circundante, aparecen intentos teóricos encaminados a explicar las variadas relaciones que se dan entre el individuo y el sistema.

A la par de estos afanes teóricos, aparecen requerimientos distintos de aprehensión de la realidad social. En el plano metodológico, vemos cómo las nuevas miradas hacia lo singular, la subjetividad de los individuos, la materialidad cultural y los haceres cotidianos de los sujetos, exigen el uso de opciones que permitan apresar las expresiones que constituyen su evidencia empírica. Ya no se trata solo de los hechos sociales que resaltaba el positivismo, sino de realidades que muestran constituciones distintas donde la uniformidad no es su característica distintiva, sino la significación que guardan con los entes y el contexto en que se producen.

Académicos de diversas disciplinas empiezan a rescatar y rehabilitar técnicas de investigación y fuentes que ayudan a recoger las experiencias que viven individualmente los sujetos y que ayudan a reconstruir los procesos colectivos a partir de lo particular.

En el campo de la historia, sus estudiosos se preguntaron si era suficiente partir de nuevas preguntas teóricas para extraer información adecuada de los acervos escritos para reconstruir la trayectoria de vida de los sujetos. En esta discusión se vió que la relación con las fuentes implicaba formular nuevas preguntas relacionadas, tanto con la estructuración que sustenta al documento como aquellas necesarias para guiar y explicitar la mirada analítica. En la búsqueda de historizar lo individual, los archivos documentales resultaron insuficientes; de ahí la necesidad —siguiendo la experiencia etnográfica— de documentar lo no documentado mediante entrevistas en profundidad. Los retos de la construcción histórica implican, desde entonces, poner en relación lo individual y lo social, el recuerdo y la memoria, con las evidencias documentales, mismas que se ampliaron para incluir fotografías, videos, planos, diarios, libros, cuadernos de notas, colecciones y, por supuesto, los documentos existentes en los archivos públicos y privados.

También desde la sociología se generan intensos debates en torno a la relación entre lo particular y lo social, debate que ha sido especialmente rico al pensar el vínculo entre el individuo y las identidades como una construcción permeada por la historicidad que subyace en los sujetos que participan en el intercambio social. Para ubicar los avances que emergen desde esta disciplina, traemos a colación los referentes clásicos que sirvieron de base para explicar la conformación de los sujetos que integran la sociedad capitalista.

Podemos decir que, desde principios del siglo XX, con el alegato teórico de Émile Durkheim (1996) en torno a la dualidad de la naturaleza humana y con las aportaciones de Talcott Parsons sobre la estructura de la acción social, se sedimenta una concepción del ser social que considera su constitución desde la coacción material y cultural ejercida por las estructuras establecidas en cada momento histórico. Así, ámbitos como la familia, la comunidad y la escuela son estimados como lugares que influyen de forma determinante en la acción de los individuos, independientemente de su conciencia y voluntad personal.

Estas concepciones teóricas se verán acompañadas por una corriente de pensamiento que expresará visibles discrepancias en torno al cometido histórico que ejercen las estructuras de dominación sobre la constitución de los individuos. Este enfoque, nacido en los años sesenta, ayudará a resaltar los rasgos asimétricos de la sociedad capitalista. Sus seguidores, a diferencia de Durkheim y Parsons, no considerarán la formación de las nuevas generaciones como un proceso de integración del individuo al orden social establecido, sino como un mecanismo que no solo produce técnica y culturalmente a los individuos, sino también reproduce en ellos la concepción de la clase dominante.

A esta perspectiva se le denominará Teoría de la Reproducción. Sus miembros, aunque no logran superar la visión determinista de la estructura en torno a la constitución de las identidades sociales, develan ante las comunidades académicas y las diversas sociedades nacionales el efecto que tiene la desigualdad socioeconómica en la apropiación de los bienes culturales.¹

A pesar de sus diferencias, estas corrientes empiezan a afrontar fuertes cuestionamientos, tanto desde las comunidades académicas como desde las instituciones y grupos sociales, debido a su creciente incapacidad para explicar las nuevas expresiones sociales que surgen desde finales de los años sesenta. En esa década aparecen manifestaciones estudiantiles diferenciadas y complejas, así como nuevas identidades sociales y cuestionamientos más frecuentes a las estructuras comunitarias, que ya no pueden ser explicadas desde categorías como las de integración, posición social, rol o clase social. En esta dinámica pierde fuerza la visión determinista que prevalecía en la relación sociedad-individuo y se abren condiciones para la reflexión de ese vínculo desde nuevas herramientas que dan cuenta de los cambios emergentes en la realidad social.

En este contexto, varios enfoques cercanos al individualismo metodológico, como el interaccionismo simbólico y la fenomenología, animarán la discusión teórica en torno a la configuración de las identidades sociales. Estas escuelas concebirán la acción del sujeto como principio básico para erigir y configurar su forma de ser y de pensar. Estos enfoques, sobre todo el interaccionismo simbólico, emergerán como una alternativa para comprender las expresiones y comportamientos sociales que el paradigma estructural-funcionalista no podía dilucidar.

Al igual que Durkheim y Parsons, los interaccionistas utilizan el concepto de socialización para explicitar el entramado social que rodea la trayectoria biográfica del individuo desde su nacimiento hasta su muerte. Sin embargo, a diferencia de los grandes exponentes del estructural-funcionalismo, la socialización no se concibe como un suceso en el que el actor solo recibe información, sino como un proceso dinámico en el que este da forma y adapta la información a sus propias necesidades.

Los críticos señalan que este enfoque otorga escasa trascendencia a las estructuras sociales, que minimiza la incidencia del mundo instituido y concentra la mirada en los procesos psicosociales individuales. A pesar de tales señalamientos, el interaccionismo simbólico ofrece valiosas aportaciones para entender la construcción de la identidad social y, en este sentido, la configuración biográfica de los individuos. Sus supuestos permiten visualizar con mayor funda-

¹ Es justo señalar que desde esta corriente surgen otras variantes de pensamiento que ayudan a conocer la diversidad cultural que se construye desde la escuela. Así, para los años ochenta aparecerán trabajos en los que la formación del ser social ya no será visualizada de manera unidimensional. En los trabajos producidos por las teorías del conflicto se postulará “la idea de que la socialización que se realiza en los espacios escolares debe ser entendida como el resultado de una lucha ideológica, ya que los procesos educativos, en realidad, se dan como una confrontación sociocultural cotidiana entre profesores y alumnos de sus puntos de vista, construyendo así una visión del mundo cada día.” (Giroux, 1985, citado por Torres, 2010, pp. 26-27). Estas ideas serán retomadas por la nueva sociología de la educación en el concepto de resistencia.

mentación la forma como los sujetos asumen diversos papeles sociales. Por ejemplo, el proceso de constitución del *yo social* a partir de su relación con los otros significantes y los otros generalizados, y la capacidad de reflexión que adquieren los individuos para definir el curso de su acción futura, son ideas que contribuyen a enriquecer el abordaje de la trayectoria biográfica que trazan los diversos grupos sociales.

En este debilitamiento de los paradigmas convencionales se incentiva el desarrollo de otros enfoques que amplían el conocimiento entre las estructuras y la acción de los sujetos. Así, apoyados en la noción de identidad² y en el redescubrimiento de las aportaciones que ofrecen las obras de Carlos Marx, Max Weber³ y Norbert Elías,⁴ académicos provenientes de distintas disciplinas elaboran estudios que enriquecen la comprensión de la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo en la vida social. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, personajes como Pierre Bourdieu, Erving Goffman, Manuel Castell, Alan Touraine y una cohorte de sociólogos franceses, emprenden un arduo trabajo teórico que provee vías de explicación más prometedoras para entender la configuración de las expresiones identitarias, los procesos de individuación y la configuración biográfica de los sujetos.⁵

Pierre Bourdieu es uno de los pensadores que logra desembarazarse del peso de las estructuras y avanzar hacia nuevas reflexiones teóricas que le permiten profundizar sobre las relaciones dinámicas entre las estructuras y los sujetos. A mediados de los años ochenta produce obras con las que supera relativamente la etapa reproductivista y aporta elementos que ayudan a fundamentar su propuesta constructivista.⁶

En su libro *La reproducción* (1981), Bourdieu señalaba que toda acción pedagógica (AP) requería de un tiempo de exposición suficiente para imponer e inculcar una arbitrariedad cultural (trabajo pedagógico), característica que le permitió diferenciar la acción pedagógica de

2 Claude Dubar aventura que la centralidad que adquiere el concepto de identidad en las ciencias sociales europeas, desde finales de los años setenta, se debe a la disminución de la importancia del marxismo y del uso del concepto de clase social como elemento explicativo en la sociología occidental, a la identidad orientada a la resistencia colectiva frente a la globalización financiera, la mundialización económica y el liberalismo político, y al declive del proyecto de la modernidad y sus promesas, entre las cuales destaca la idea de progreso (Valenzuela, 2010, pp. 13-14).

3 Claude Dubar edifica su propuesta teórica de la identidad sobre los distintos procesos históricos que refieren Norbert Elías, Max Weber y Carlos Marx. Él recupera de la obra de estos tres autores las tipologías de identidad que aparecen en la evolución de los procesos de identificación y adscripción social (Dubar, 2002, pp. 22-70).

4 En su obra *El proceso de la civilización*, Norbert Elías ofrece un análisis de la evolución de las sociedades europeas desde la época medieval hasta el proyecto de la modernidad; esta minuciosa narración histórica ayuda a ubicar el paso de formas colectivas de dominación a formas individualizadas de identificación. Estos hallazgos permiten el desarrollo de nuevas reflexiones que distinguirán las identidades asociadas al *nosotros* y las identidades vinculadas al *yo*, a la subjetividad del individuo (Elías, 1988).

5 En este grupo sobresale también Gilberto Giménez, quien es uno de los precursores del campo de la identidad social en México. Sus reflexiones son referentes infaltables en ensayos y tesis de posgrado asociadas a esa problemática.

6 En el libro *Cosas dichas*, Bourdieu señala que "el azar de las traducciones hace que, por ejemplo, se conozca *La reproducción*, lo que llevará [...] a clasificarme entre los estructuralistas, mientras que se ignoran trabajos muy anteriores [...] que me valdrían sin duda ser percibido [como] 'constructivista' [...]" (Bourdieu, 1998:127).

las acciones de violencia simbólica discontinuas y extraordinarias, como podrían ser todos los encuentros sociales ocasionales. Esta formación duradera, generada en los individuos desde la exposición a una acción pedagógica, conocida también como *habitus*, tiende a actuar en estos como un principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. Esta idea se enmarca en la visión determinista que inicialmente mostró Bourdieu acerca de la función de la escuela: en ella se forman disposiciones duraderas que tienden a reproducir prácticas, creencias y formas de ser afines a los intereses de la clase dominante. En ese momento las disposiciones adquiridas eran concebidas como ideas estructurantes de la identidad del individuo, sin una capacidad de reacción subjetiva de este.⁷

Más adelante superará esta acepción pasiva del concepto de *habitus* y lo concebirá como una articulación dinámica en la que el sujeto no solo asimila lo que le provee la estructura social, sino también reacciona como ente estructurante de su entorno desde los saberes previamente adquiridos. Con esta lógica, el *habitus* adquiere la capacidad heurística para explicar la forma en que las estructuras sociales se graban en la mente y el cuerpo como un sistema de disposiciones perdurables y cómo cada individuo reproduce de manera diversa esas estructuras. Así, aunque las estructuras siguen configurando la acción social de los individuos, estos ya no son seres pasivos sino sujetos que adquieren la capacidad de interactuar con esas estructuras, con base en las significaciones que previamente han asimilado.

Dentro del campo de la sociología francesa también sobresalen otros pensadores como Vincent de Gaulejac, Francois Dubet y Claude Dubar, quienes aportan reflexiones más promisorias para estudiar los lazos sociales y la acción colectiva (*cf.* Guadarrama y Torres, 2007). Por ejemplo, Vincent de Gaulejac (2002) señala la importancia de articular las aportaciones de la psicología y la sociología para entender la construcción de la conducta humana. Este autor precisa que la identidad no puede reducirse a una única condición, sea esta individual o social, ya que el deseo de ser del sujeto se fundamenta en expresiones simbólicas y se inscribe en la cotidianidad de las relaciones sociales (objetivación), pero dentro de un proceso dialéctico entre lo estructurante social y la subjetividad del individuo. Por lo tanto, la existencia individual se construye en una relación dinámica entre el “individuo producido”, producto de las estructuras sociales, y el “individuo productor” de una identidad que le es propia.

Este proceso dialéctico —apunta Gaulejac— es delimitado por una perspectiva diacrónica y sincrónica: diacrónica, en tanto proceso histórico que comprende el análisis de una herencia sociocultural, y el origen social y familiar como condicionantes de los destinos individuales, donde los sujetos se construyen a partir de la historia y en cierta medida contra ella, para finalmente construirse a sí mismos; sincrónica, porque en un momento dado concibe al individuo como producto de sus condiciones concretas de existencia, entendiéndose por esto que él está

⁷ A pesar de esta visión determinista de la función de la escuela, Bourdieu ayuda a precisar que la escuela no es un ente homogéneo, sino un sistema al que concurren sujetos con distinto capital cultural, que incide en la apropiación diferenciada de los bienes que provee la escuela.

predispuesto a funcionar de una manera acorde a las posibilidades objetivas y subjetivas que proveen esas condiciones.

Francois Dubet, por su parte, considera que la visión clásica de la identidad no permite entender las nuevas realidades sociales que aparecen con la modernidad.⁸ Dice que la sociedad moderna genera otra forma de ver la identidad, una concepción del actor en la que el principio de definición de sí es menos la integración que la capacidad estratégica. Este tipo de identidad ya no se define solo por la internalización de reglas y normas, sino también por “la capacidad estratégica de lograr ciertos fines, lo cual le permite transformarse en un recurso para la acción” (Dubet, 1989: 526).

A la identidad la considera como “otro nivel de la acción que aparece cuando las sociedades ya no están totalmente dominadas por su reproducción, desde que poseen sistemas institucionales y económicos relativamente abiertos; el principio de la acción no es más la pertenencia, por lo que la estrategia y la identidad cambian de significado.” (Dubet, 1989: 526). En esta acepción, el actor aparece con mayores posibilidades de manipular la conformación de su identidad y, por ende, para pasar de una identidad para los otros a una definición de sí. Esta precisión teórica permite distinguir analíticamente al concepto de identidad de la noción de socialización que utilizan sociólogos como Durkheim y Parsons: mientras en aquella acepción se le otorga un papel más activo al individuo, en esta última se restringe su papel a la internalización de los valores colectivos. Esta reflexión ayuda a delimitar dos niveles de análisis con contenidos específicos que coexisten en la configuración de la identidad del actor. Estos dos niveles, por lo demás, “se inscriben en dos lógicas de acción distintas, en dos tipos de relaciones sociales particulares que informan el contenido de esa identidad y le atribuyen significados y funciones distintas” (Dubet, 1989: 530).

Existe un tercer nivel de la identidad social que se define por sus convicciones, sus compromisos y la identificación directa con los principios culturales centrales de una sociedad. “Este nivel de la acción es el que Touraine designa con el concepto de acción histórica, es decir, los valores, los principios y las relaciones sociales por las que una sociedad produce su historicidad y se representa como siendo capaz de actuar sobre sí misma.” (Dubet, 1989: 530). Este nivel de identificación se distingue por el desarrollo de un compromiso histórico-social, que se asocia a las orientaciones culturales y a los proyectos que permiten definir los intereses y superarlos; los ejemplos clásicos de este tipo de identidad se expresan en los movimientos patrióticos, en la lucha del proletariado o en los combates por la democracia.

⁸ Dubet aduce que en la visión clásica de la identidad “la sociedad se concibe como un sistema de integración, como una organización de estatus y de roles orientados hacia valores colectivos; la acción social es la realización adecuada de esta integración. En esta representación, donde Durkheim y los funcionalistas dieron la imagen más acabada, el actor es construido por la socialización y la internalización de los elementos estables de este sistema” (Dubet, 1989: 525).

Una vez precisados los niveles de identidad, Dubet pasa a resaltar que ni el actor social ni la sociedad se construyen alrededor de un principio único.⁹ Él argumenta que “la identidad social no está ni dada, ni es unidimensional, sino que resulta del trabajo de un actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones” (Dubet, 1989: 536). Esta definición de la identidad social como autoproducción, como trabajo sobre sí sustentado en categorías y relaciones dadas, remite a la noción de *sujeto*, ya que —aduce Dubet—, “este trabajo [no] puede realizarse sin ‘trabajador’”. En esta forma de autoproducción de la identidad está la idea de un sujeto permeado por la cultura de cada época: “toda cultura propone una definición de la naturaleza humana, una ética a partir de la cual se ordena la experiencia de los actores y se constituye su subjetividad.”¹⁰ En esta concepción del sujeto, la historicidad ya no se vive como un más allá, como paradigmas trascendentales que proyectan su futuro, sino como una cultura que se encuentra internalizada en la subjetividad del sujeto, que sabe que la sociedad se produce a sí misma en su propia capacidad de creación cultural y de intercambio.

Claude Dubar, a su vez, plantea que la identidad social es el resultado de una doble transacción entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo del sujeto: “del sujeto consigo mismo (identidad real subjetiva) y del sujeto con los otros (identidad virtual objetiva), y a su vez, entre las identidades heredadas, aceptadas o rechazadas por el individuo y las identidades pretendidas, en continuidad o en ruptura con las identidades precedentes.” (Dubar, 1991, cit. por Guadarrama, 2007: 44-45). Este autor subraya que la identidad es un proceso comunicativo complejo que se construye desde los individuos, pero no de manera aislada y estática sino en contextos estructurados social e históricamente. En estos contextos es donde los individuos se perciben como sujetos de una cultura y donde eventualmente se transforman en actores colectivos. En esa lógica, concibe a las colectividades como una “consecuencia de procesos simbólicos, de distinciones significantes construidas por los propios individuos en ciertos ámbitos situados como la familia, la escuela, el barrio y el mercado de trabajo” (*ibidem*).

El resurgimiento de la biografía

En paralelo a los debates en torno a la configuración histórica de las identidades y a su enmarcamiento en las complejas relaciones entre lo individual y lo social, se observa un “regreso” a la biografía, pero ya no como una actividad intelectual que busca desentrañar la vida “ejemplar” de un individuo o elaborar una narración con fines de enseñanza moral, sino como un posicio-

9 Apoyado en Weber, Dubet considera que “la identidad social es un proceso complejo y contradictorio porque el actor se construye en varios niveles de la práctica, de los cuales cada uno tiene su propia lógica y remite a tipos específicos de relaciones sociales” (Dubet, 1989: 534).

10 Por ejemplo, “las sociedades tradicionales determinaron su concepción del sujeto al nivel de la organización social, de la integración y de la fusión en el grupo, en el código de honor. La edad clásica construyó al actor que no se transforma en sujeto pleno sino por medio de la razón y por su ejercicio en el espacio público y en las instituciones en donde se enfrentan los sujetos libres y racionales.” (Dubet, 1989: 541).

namiento teórico que busca comprender la compleja relación entre sujeto y sociedad, entre individuo y estructura social, proceso donde empiezan a utilizarse de manera complementaria nuevos métodos y estrategias. ¿Cómo llegar a conocer esas relaciones? ¿Qué tipo de fuentes habría que construir o buscar para rescatar la voz de las personas? El camino para responder a estos cuestionamientos no fue fácil, ya que implicó el intercambio entre las disciplinas sociales y el desarrollo de experiencia donde el ensayo y el error fueron parte del aprendizaje académico.

La idea de visibilizar a los grupos marginados debe mucho a las perspectivas de género y las feministas anglosajonas. Los trabajos de Joan W. Scott y Nancy Fraser en Estados Unidos, solo por mencionar algunas representantes de este movimiento intelectual, abrieron camino para que los investigadores se plantearan, no solo la invisibilidad de las mujeres sino de otros grupos sociales marginados de la investigación social, dentro de los cuales los profesores pasaron a constituir en los años recientes un sujeto de estudio que ha atraído la atención de historiadores de América Latina.¹¹

Si bien la biografía tiene como foco central el modo en que un individuo configura y da sentido a su vida, las nuevas perspectivas implican considerar el contexto que marca límites y posibilidades a la construcción individual, es decir, se trata de hacer una lectura de lo social desde lo individual y de colocar la experiencia en el centro de la indagación, no solo como un evento aislado sino como referente de las secuencias que vive el individuo, del diálogo que este mantiene con su entorno y de las rupturas y flexiones que aparecen en su trayectoria (Rojas, 2013). De ahí la importancia de resaltar las tramas que se dan entre lo macro y lo micro, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo estructurado/instituido y la capacidad de agencias del sujeto.¹² Tales procesos de intelección son necesarios para responder a preguntas relacionadas con la construcción de las dinámicas de individuación y para dilucidar los engranajes que sostienen la identidad y la biografía de un individuo (Reséndiz, 2013). Estos temas y problemas se anudan a la reflexión en torno al papel de la narrativa en la deconstrucción y construcción de los discursos históricos.

La reflexión acerca de la relación entre historia y narrativa tiene especial relevancia en la investigación biográfica. Los planteamientos de Hayden White y Paul Ricoeur llevaron a cuestionar la producción del discurso histórico. Si bien las afirmaciones en torno a la “ficcionalidad” de la historia y su cercanía con los discursos literarios produjeron un fuerte escozor en la comunidad de historiadores, una lectura posterior —más atenta y detenida— llevó a consideraciones

11 A manera de ejemplo podemos citar los siguientes textos con enfoque biográfico: *Las maestras de México*, vol. 1 y 2, publicados por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México en 2015 y 2016 y las publicaciones de María Teresa Fernández Aceves, en 2006 y 2014, respectivamente, “La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980.” *Sinéctica* 28; y “Atala Apodaca Anaya (1884-1977). Anticlericalismo, educación cívica, fuerzas progresistas y la Revolución Mexicana”, en *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*, editado por María Teresa Fernández Aceves, México: CIESAS/Siglo XXI Editores.

12 Para una revisión desde distintos enfoque y experiencias de investigación en torno al método biográfico y su basamento teórico y metodológico puede consultarse Milada Bazant (Coord.) (2013). “Biografía”. *Métodos, metodologías y enfoques*. México: El Colegio Mexiquense.

de largo aliento. Para White (2003) la coherencia del relato histórico proviene del historiador y no del acontecimiento, lo cual depende del lugar social de quien produce la narración histórica y que incluye el utillaje teórico y metodológico, lo que académicamente se considera relevante en un momento dado. Por su parte, Ricoeur enfatiza el sentido del discurso histórico; para él la particularidad del relato histórico está en que estructura, comunica e interrelaciona eventos mediante la concatenación de acontecimientos, escalas, espacios y tiempos. Por ello, en la biografía el relato permite la aprehensión y posibilita la significación de la experiencia, una experiencia que es constitutiva de la historia e identidad individual y colectiva que solo la narración hace inteligible y por tanto comprensible.

En el método biográfico, la narrativa está montada sobre dos ejes. El primero alude a la manera en que el individuo, cuando es entrevistado, “cuenta” su historia. La evocación supone traer al presente lo acontecido en el pasado. El trabajo del entrevistador es alentar la memoria y cuestionar sobre aquellos aspectos que le interesan, lo cual debe estar vinculado a los propósitos, las preguntas y el enfoque teórico de la investigación. El segundo eje de la narrativa está en la trama que el investigador produce para comunicar los hallazgos y explicaciones. En cualquiera de las dos narrativas hay un entrecruzamiento de textos: por parte del biografiado, en su voz y en su memoria hay voces y recuerdos de lo que compartió y experimentó con otros en determinados espacios como la familia, la escuela, el trabajo; en el texto del historiador está la lógica individual y social del entrevistado, puesta a contraluz de las lógicas comprensiva y explicativa que el investigador construye articulando estos discursos con el contenido de otros documentos. Esta operación de intelección permite colocar en perspectiva la historia individual.

En esta dinámica, vemos la manera en que la entrevista fue consolidándose como una técnica y una estrategia para la investigación biográfica, misma que había sido cultivada por sociólogos y antropólogos como modo de captar la cultura o las representaciones sociales de los grupos en estudio. En esta dinámica se gestaron los archivos orales,¹³ que contenían entrevistas de personajes que en su momento se consideraron “destacados” en los ámbitos locales o nacionales y que hicieron aportaciones significativas a campos como la medicina, la jurisprudencia, la educación o la política a lo largo del siglo XX. Conforme avanzó el desarrollo de la biografía como metodología específica, se alcanzó también el desarrollo de las metodologías cualitativas, lo que dio pie a que se consignara la importancia de la triangulación de fuentes para acceder a la comprensión de los complejos vínculos entre los individuos y la estructura social.

A manera de cierre

¿Cómo lo estructurado se traduce en pensamientos y comportamientos individuales y microsociales? ¿Cuál es el margen de maniobra del individuo frente a las estructuras? Al pensar en cómo

13 A manera de ejemplo, el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, posee un Archivo de la Palabra con 500 entrevistas.

el individuo dialoga, resiste, negocia, se apropia o se somete al mundo social, nos preguntamos ¿se trata de una operación de reflexividad armada desde el presente, o en el vínculo entre pasado y presente? ¿Cómo se relaciona la biografía con la construcción de identidades y con la capacidad de agencia de los individuos? ¿Cómo resolver los retos de afrontar la deconstrucción de las narrativas, tanto para quien investiga como para el biografiado? Estas son algunas de las preguntas implicadas en la investigación biográfica y que conviene seguir analizando.

El campo de conocimiento de la historia social y cultural de la educación se vio permeado por todos estos debates y aportes teórico-metodológicos. Las aportaciones teóricas y metodológicas de la historia, la sociología, la antropología y de la psicología social, principalmente, permitieron cuestionar las miradas desde el presente y ubicar espacial y temporalmente a los sujetos en ciertos marcos institucionales, buscando conocer la relación entre contexto y capacidad de agencia. Con base en este principio, hoy se reconoce la ambivalente relación entre una educación que busca la homogeneización y otra que incluye las expresiones de conflicto, resistencia o reacomodo ante dicha imposición. Este campo busca descubrir los complejos entramados que se dan entre lo institucional, lo material y los modos de pensar de los grupos e individuos. De ahí el interés por analizar los ritmos y espacios, los cambios y continuidades de los procesos educativos, las estructuras materiales y simbólicas que se generan o tensionan en los pliegues de escalas y contextos, así como la producción, transmisión, circulación y apropiación de conocimientos. Temas y problemas donde la biografía ha mostrado su potencial heurístico.

En esta lógica, la biografía y la investigación sobre las identidades se convierten en caminos enriquecedores para acceder a la comprensión de las huellas del pasado y para resarcir una memoria montada en el entrecruzamiento de lo individual y lo colectivo. En este marco, los profesores, los académicos y los estudiantes constituyen grupos sociales clave para indagar lo que sucede en el cruce entre las políticas públicas, los modelos educativos, la producción, transmisión, circulación y apropiación de ideas pedagógicas y de conocimientos escolares, considerando los diversos contextos en los que se despliega el trabajo educativo.

Bibliografía

- Bazant, M. (coord.) (2013). "Biografía". En *Métodos, metodologías y enfoques*. México: El Colegio Mexiquense.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Argentina: Gedisa.
- ____ y J.C. Passeron (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: LAIA.
- Depaepe, M. y S. Fran (2005). "Fuentes y métodos para la historia del aula". En M. Feraz Lorenzo (ed.). *Repensar la historia. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. España: Editorial Biblioteca Nueva.

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". *Estudios Sociológicos*, VII(21), pp. 519-545.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Elías, N. (1988). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, M. (2006). "La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980". *Sinéctica* (28). México: ITESO.
- _____. (2014). "Atala Apodaca Anaya (1884-1977). "Anticlericalismo, educación cívica, fuerzas progresistas y la Revolución Mexicana". En M. T. Fernández Aceves (ed.). *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*. México: CIESAS/Siglo XXI Editores.
- Gaulejac, V. (2002). "Lo irreductible social y lo irreductible psíquico". *Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), diciembre. México: FLACSO.
- Guadarrama, R. (2007). "El territorio de las identidades", en R. Guadarrama y J.L. Torres, (coords.) *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. Barcelona: Anthropos/UAM. pp. 9-22.
- Guadarrama, R. (2007). "El debate teórico", en R. Guadarrama y J.L. Torres (coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. Barcelona: Anthropos/UAM, pp. 42-49.
- INEHRM (2015) *Las maestras de México, vol. 1*. México: Secretaría de Cultura/Secretaría de Educación/Instituto de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- _____. (2016). *Las maestras de México. Educadoras y maestras, vol. 2*. México: Secretaría de Cultura/Secretaría de Educación/Instituto de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- _____. (2017). *Las maestras de México. Maestras urbanas y rurales, vol. 3*. México: Secretaría de Cultura/Secretaría de Educación/Instituto de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Reséndiz, R. (2013). "Biografía: procesos y nudos teórico-metodológicos". En M.L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la tradición social*. México: FLACSO/El Colegio de México, pp. 127-158.
- Ricoeur, P. (2008) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- Rojas, M. (2013). "Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenido y la necesidad de especificar conceptos". En M.L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la tradición social*. México: FLACSO/El Colegio de México, pp. 159-180.
- Salles, V. (2003). "El debate macro-micro: dilemas y contextos". En A.I. Canales y S. Lerner Sigal (coord.). *Desafíos teórico-metodológicos en los estudios de población en el inicio del milenio*.

- Zapopan: El Colegio de México/Universidad de Guadalajara/Sociedad Mexicana de Demografía, pp. 99-134.
- Torres Franco, J.L. (2010). "El estudio de las identidades sociales. Una revisión metodológica y teórica". En L. Loeza Reyes (coord.). *Identidades, subjetividades y actores sociales*. México: UNAM, pp. 17-37.
- Valenzuela Arce, J.M. (2010). "Introducción". En L. Loeza Reyes (coord.). *Identidades, subjetividades y actores sociales*. México: UNAM, pp. 9-15.
- Viñao Fraga, A. (2008). "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". En J. Mainer (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 83-118.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.