

## **LA CREACIÓN DEL SÍ MISMO**

### *Verdad y ficción en los relatos de vida*

VANESSA GARCÍA DÍAZ

**Resumen:**

El presente artículo explora los conceptos de verdad y ficción en la construcción del sí mismo en contextos educativos. En primer lugar, ubica los usos de los relatos de vida en educación y su relación con el método biográfico; en segundo, revisa tres paradigmas de la autobiografía que marcan la transición entre verdad y ficción y, por último, expone una serie de razonamientos sobre por qué los relatos de vida son ficticios y las ventajas que esta postura acarrea para el estudio de sujetos educativos y su devenir.

**Abstract:**

This article explores the concepts of truth and fiction in the construction of self in educational contexts. First, it defines the uses of life stories in education, along with their relation to the biographical method; second, it reviews three paradigms of autobiographies that mark the transition between truth and fiction; and lastly, it describes a series of reasons that life stories are fictitious, and the advantages of this posture for the study of educational subjects and their future.

**Palabras clave:** autobiografía, relatos de vida, narrativa, investigación educativa, México.

**Keywords:** autobiography, life stories, narrative, educational research, Mexico.

---

Vanessa García Díaz es posdoctorante en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Carretera Central Km. 424.5, 78390, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. CE: vanessa\_gd@yahoo.com

## Introducción

El ser humano, por naturaleza, es un narrador (Bruner, 1986); como tal, relata para organizar y recordar su vida, su devenir en un contexto específico. Este contexto posee dos caras: una captura la situación presente que envuelve la acción misma de narrar; la otra, los eventos pasados que dieron paso a lo que ahora se es. En este sentido, la narración se tensa entre dos fuerzas opuestas y, a la par, complementarias. Por una parte, el sujeto utiliza del pasado, cristalizado en la vida real, los eventos para la construcción de su relato; por otra, desde su situación presente, dependiente de las razones para contar su vida, selecciona, elide, olvida, retoca, matiza, agrega, reorganiza... los sucesos de su pasado. Esta *edición* no es más que la forma como desea presentarse ante la audiencia y ante él mismo: una versión de quién es y cómo ha llegado a ser.

Si los individuos acceden a su vida narrativamente, entonces, la comprensión de la condición humana se debe estudiar de manera narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). Para tal efecto, las ciencias sociales han recurrido a los relatos autobiográficos –como las historias y los relatos de vida–. A pesar de su vaguedad conceptual, éstos han fungido como referencia para el estudio de la subjetividad y la singularidad, por lo que cuestionar qué tipo de textos son puede apoyar en su teorización. Así, este artículo describe los relatos de vida como textos ficticios, sometidos a revisión, edición, interpretación y –aun– invención, es decir, textos que capturan una de múltiples versiones de la realidad y del sí mismo (Bruner y Weissner, 1991).

La distinción entre realidad y ficción de los relatos autobiográficos se ha debatido exhaustivamente sin claro consenso. Para la discusión de estos términos, la *realidad* se refiere al mundo objetivo, inmutable, observable (Bruner, 1991), *prelingüístico* y *preinterpretativo*: él mismo no *es* un relato (White, 1980; Riessman, 1993). La realidad se equipara a la *verdad*, pues funge como referencia del discurso. Por su parte, la ficción resulta un *artificio*, una reconstrucción de la realidad (Usher, 1998) contada por un sujeto sobre su experiencia de la vida real.

Para presentar las ideas sobre la relación de los textos autobiográficos con la verdad y la ficción, organizo este artículo en cuatro partes. En la primera, expongo cómo –para el estudio de la experiencia y la identidad profesional, dos temas educativos medulares– los investigadores han recurrido a los relatos autobiográficos e, incluso, en casos muy particulares, han acuñado sus

propios conceptos para el estudio (auto)biográfico de los sujetos educativos. En la segunda parte, establezco la relación de los relatos de vida y el método biográfico; discuro sobre las especificidades de los relatos en contextos educativos y anticipo que definir qué es un relato de vida y para qué sirve resulta insuficiente, si no se ataja la dicotomía verdad/ficción. En la tercera parte, exploro el debate sobre la verdad y la ficción en la autobiografía por medio de tres paradigmas que marcan una transición entre estos conceptos. Por último, expongo minuciosamente una serie de razonamientos y justificaciones para asumir los relatos de vida como ficticios y señalo las ventajas que esta postura acarrea para el estudio de sujetos educativos.

La organización del artículo, a su vez, parte de las ideas provenientes de varias disciplinas convergentes: la crítica literaria, las ciencias sociales (específicamente la sociología y la psicología social) y la educación. Esta selección se fundamenta en la idea de que la autobiografía es un término poroso, difícil de asir desde una sola perspectiva. En ámbitos multidisciplinarios como el educativo, los investigadores deben tomar en cuenta los aportes literarios sobre la distinción entre la verdad y la ficción de los relatos autobiográficos, pues han marcado la pauta para su disquisición epistemológica (Jolly, 2012), así como la sociología y la psicología social han fungido como puntales para su desarrollo teórico metodológico.

En la primera sección del artículo, me refiero a *relatos autobiográficos* para dar cabida a la variopinta diversidad de conceptos utilizados en investigación educativa para el estudio de la biografía; sin embargo, en los subsiguientes apartados circunscribo mis argumentos al término *relatos de vida*, pues se ocupa específicamente de las narraciones orales producidas en un intercambio entre investigado e investigador. Éstas no se cotejan o complementan con otros testimonios (epistolarios, diarios u otros documentos), como sucede con las historias de vida. A pesar de esta delimitación, los argumentos expuestos sobre la verdad y la ficción en los relatos de vida pueden abarcar otro tipo de textos con intención autobiográfica.

### **Los relatos autobiográficos y la investigación educativa**

En educación, el uso de relatos autobiográficos tiene una larga tradición, especialmente en investigaciones sobre la experiencia y la identidad. La experiencia figura como el concepto clave en la teoría y práctica educativas (Usher, 1998) e, independientemente de los intereses de los investigadores, su estudio se extiende por diversos aspectos como la relación entre

el conocimiento práctico, los objetivos y los valores de los profesores (Clandinin y Connelly, 1986), la profesionalización docente (Hargreaves y Goodson, 1996), el autoconocimiento de procesos de aprendizaje (Dominicé, 2000), la socialización en el devenir docente (Kelchtermans y Ballet, 2002) y los logros de los sujetos educativos para incidir en su entorno (Alheit, 2009).

Además de la comprensión de la experiencia, los relatos autobiográficos también han sido ocupados para el estudio de la identidad –especialmente la profesional, un amplio campo de la investigación educativa–, a pesar de su debilidad conceptual (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004) y empírica: generalmente los análisis marcan categorías preestablecidas y soslayan las definiciones confeccionadas por los sujetos educativos para explicar su propia identidad (Day *et al.*, 2006). No obstante esta carencia, las investigaciones en torno de la identidad profesional consideran la biografía como un elemento sustancial.

En educación superior, de manera específica, ha habido interés por analizar la identidad profesional a partir de distintas dimensiones: la formación, la socialización, los nexos con ciertos grupos profesionales/industriales, la determinación del género (Clarke, Hyde y Drennan, 2013). Investigaciones centradas en los relatos biográficos también han explorado los aspectos teórico pedagógicos en contextos multiculturales (Trahar, 2011) y la negociación entre el discurso institucional y los relatos personales (Churchman y King, 2009). En México, por caso, ya desde finales de la década de los noventa aparecen estudios donde la constitución biográfica de los académicos se trenza con los procesos históricos disciplinares e institucionales (García, Grediaga y Landesmann, 2003).

Debido a su carácter multidisciplinar, en ciencias sociales los relatos autobiográficos carecen de una definición puntual y delimitada, por lo que usualmente se utiliza una amplia variedad de conceptos para referirse a ellos: experiencia, epifanía, caso, autobiografía, etnografía, autoetnografía, biografía, relato etnográfico, discurso, narrativa, ficción, historia, historia personal, historia oral, estudio de caso, historia de vida (Denzin, 1989), recuento de vida, narración biográfica (Bolívar y Domingo, 2001), etnobiografía (Merrill y West, 2009). En investigación educativa, al lado de estos términos, pueden hallarse otros: métodos biográficos, enfoques auto/biográficos, narrativas personales, documentos personales y relatos de vida (González, 2007).

No obstante esta multiplicidad conceptual, cualquier investigación resaltará su aporte al campo si delimita sus conceptos y hace visibles los vínculos pertinentes con otros que puedan enriquecer su marco teórico metodológico. En educación, por ejemplo, como parte de este interés autobiográfico, también se han acuñado nuevos términos como *biografía educativa* (Dominicé, 2000), *biograficidad y aprendizaje biográfico* (Alheit, 2009), enraizados en la educación para adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida. La biografía educativa resalta la subjetividad por medio de la autobiografía, mecanismo que permite autorreflexionar y compartir las experiencias. La producción y la discusión de relatos autobiográficos contribuyen en la interpretación, la valoración y el ajuste de procesos educativos. La biograficidad es la capacidad del sujeto para percibir la maleabilidad de los contextos donde actúa y, por lo tanto, rediseñarlos iterativamente según sus posibilidades. El aprendizaje biográfico, por su parte, resulta de la habilidad del sujeto de integrar experiencias nuevas a sus marcos previos de aprendizaje e incidir en su contexto social de acuerdo con nuevos esquemas de aprendizaje.

El aporte más destacado de la educación para adultos al campo de los relatos autobiográficos consiste en considerarlos como un proyecto donde los sujetos, como agentes dinámicos, organizan su propia vida y sus experiencias educativas de cara a un contexto *supuestamente* determinante: la autorreflexión los lleva a elegir intencionalmente las rutas para obtener resultados vislumbrados o deseados. Como proyecto, los recuentos sobre sus experiencias pasadas en relación con las presentes y las futuras les permiten planificar su propia biografía.

En contextos educativos, donde los individuos se encuentran en constante cambio, tanto por las políticas globales como por las necesidades locales, la experiencia individual ha adquirido predominio, por lo que investigaciones de carácter biográfico han escrutado lo particular, lo único, lo personal que conforma una cara de la moneda del binomio educación/sujeto educativo. Este interés por lo singular alumbra recovecos inalcanzables para el dato duro y objetivo de otro tipo de estudios de corte cuantitativo. De esta forma, casos aleatorios o no representativos revelan lo genuino, lo distintivo, lo significativo de la experiencia educativa.

Cuando un investigador educativo decide utilizar los relatos biográficos adquiere un compromiso dual: con los participantes y con los posibles lectores de la investigación. Si bien los participantes poseen la

*autoridad de la experiencia*, el investigador, a partir de su *autoridad como experto en su campo*, tendrá la responsabilidad de explicitar a los lectores los mecanismos empleados para la elaboración de los relatos biográficos (Josselson, 2011) y revelar cómo ha decidido organizar esa experiencia en su estudio. Para tal fin, el estudioso debe, primero, examinar las características del método biográfico y los relatos de vida y, luego, por su inmanente relación con la autobiografía, considerar el problema de la verdad y la ficción.

### **Los relatos de vida y el método biográfico**

En ciencias sociales, la autobiografía tiene su paralelo, generalmente en versión oral, en los relatos de vida. En este artículo, retomo la definición relatos de vida trazada por Denzin (1970) y avalada por Bertaux (1981) debido a su precisión y claridad: narraciones autobiográficas hechas por el propio protagonista sobre su vida o ciertas etapas concretas. El relato de vida no debe confundirse con la historia de vida, el estudio de caso de una persona particular reconstruida por el investigador con ayuda de otros documentos (diarios, informes, tests, cartas...) y entrevistas o testimonios complementarios. Resulta preferible esta definición del término relato de vida para indicar que la narración se presenta tal cual la persona la cuenta y puede abarcar toda la biografía o exclusivamente una parte.

Los relatos de vida se circunscriben, en específico, dentro del método biográfico y, en general, dentro de la investigación narrativa.<sup>1</sup> Este método destaca contornos y vértices ocultos o esquivos a otros métodos, pues se basa en el supuesto epistemológico de que el sentido de las experiencias solo se genera por medio de estructuras narrativas (Clandinin y Connelly, 2000), es decir, la única vía de acceso al pasado y su relación con el presente y el futuro es la narración.

De acuerdo con Chaitin (2004), los relatos de vida consideran tres perspectivas:

- 1) El estudio de lo particular: el sujeto es único, por lo que sus interpretaciones y puntos de vista también lo son.
- 2) La identificación de las circunstancias sociales que rodean la narración, pues los relatos se incrustan en contextos específicos con finalidades concretas.

- 3) Las elecciones durante la planeación y la ejecución de la narración: los sujetos seleccionan la estructura, las palabras, el orden y la configuración para otorgarle a sus relatos un diseño específico.

La primera perspectiva implica que, por medio de los relatos, se accede al punto de vista de los sujetos, sus pensamientos y sus interpretaciones; pero no solo eso, también se distingue la singularidad de cada sujeto, a pesar de compartir muchos atributos y características con otros iguales a él. Así, esta perspectiva obliga al investigador a adoptar un enfoque que construya el conocimiento desde el sujeto *hacia* la estructura socioeducativa y no a la inversa (Rustin, 2003). La segunda perspectiva considera el relato de vida como el punto de encuentro entre lo individual y lo social, entre el testimonio subjetivo de las experiencias y su inserción en cierto entorno, temporal y espacial, circunscrito por intercambios comunicativos concretos (usualmente una entrevista) y objetivos específicos (establecidos por el investigador). Con los relatos, los sujetos acceden a una comprensión de las tensiones enfrentadas en su vida diaria por las imposiciones de su entorno, esto es, el relato articula la historia individual y la historia social (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Asimismo, la memoria autobiográfica siempre *reconstruye* los eventos. En lugar de representar episodios fijos de la vida, los datos autobiográficos pueden transformarse y recordarse de diferentes maneras al entrar en diálogo no solo con cierta audiencia, sino con el individuo que los narra desde su presente. La tercera perspectiva centra su atención en la estructura de los relatos para identificar patrones, realizar conexiones entre la forma y el contenido, e identificar indicadores potenciales de significado (Tuval-Mashiach, 2006).

El diseño del relato –la elección de qué y cómo se narra– abarca las dos primeras perspectivas, pues devela cómo se articulan las interpretaciones de los sujetos con la reconstrucción de su vida. La tercera implica, por una parte, comprender los relatos como un diseño premeditado de continuidad biográfica y, por otra, identificar los momentos cruciales de la vida de los sujetos en torno de los cuales se estructura la narración.

Los sujetos crean una continuidad biográfica por medio de la elección de la forma de sus relatos (Merrill y West, 2009): los modifican a lo largo del tiempo a partir de la reinterpretación iterativa de las experiencias. Las autodefiniciones se *ajustan* al editar, con nuevas perspectivas, los eventos

de su vida (Tsiolis, 2012). En este sentido, los relatos de vida se convierten en un proyecto autobiográfico: los sujetos *trabajan* en sus propios relatos; como cualquier novelista, dramaturgo, periodista, los reescriben y editan constantemente con la finalidad de diseñar un producto –indefinitivo– coherente que restituya sentido a una vida segmentada por diversas categorías sociales.

Como proyecto autobiográfico, los relatos de vida integran de dos maneras elementos previamente separados. Una, sincrónica, reúne las distintas categorías sociales en un solo sujeto, a la vez complejo y contradictorio, conformado por elementos dispares. Otra, diacrónica, ofrece relaciones causales a lo largo del tiempo (McAdams, 2008) para explicar, por caso, cómo un niño conformista se convirtió en un profesor voraz de éxitos. Lo anterior escudriña las evoluciones sufridas por los sujetos a lo largo del tiempo.

Generalmente, los especialistas sobre el método biográfico profundizan en sus características, sus objetivos y alcances; dirimen diferencias conceptuales, y proponen procesos formales para su estudio, elementos expuestos en líneas anteriores; sin embargo, en ocasiones, no asumen una postura sobre si los relatos de vida son verdad, ficción o una mezcla de ambas. Denzin (1989, 2001), uno de los teóricos más influyentes en la investigación social, además de discurrir profusamente sobre el vínculo entre la autobiografía y el contexto donde se produce, ha mostrado una diáfana postura en relación con el carácter ficticio de los relatos autobiográficos. Según él, los investigadores deben evadir la preconcepción de que los relatos de vida no son ficción. Acorde con esta idea, la corriente educativa de autoestudio ha enfatizado el vínculo entre los relatos autobiográficos y la ficción, pues ésta posibilita la reinterpretación de la experiencia tanto del autobiógrafo como del lector (Bullough y Pinnegar, 2001). Asimismo, en ciertos ámbitos de la investigación educativa, la idea de que el sujeto construye *una versión* sobre los eventos de su vida y su significado ha cobrado cierta relevancia. Desde esta perspectiva, una biografía más bien corresponde a una *biografía ficcionalizada* (Antikainen y Komonen, 2003).

A pesar de estas contribuciones al campo educativo en relación con los relatos de vida, aún existe una marcada omisión, por parte de los investigadores, sobre si estos textos deben considerarse reales o ficticios. Asumir los relatos de vida como una interpretación de la realidad es la postura más socorrida: el sujeto otorga nuevos significados a sus experien-



cias pasadas según sus adscripciones y autodefiniciones presentes (Alheit, 2009; Clandinin y Connelly, 2000; Dominicé, 2000; Goodson, 1992). La interpretación, entonces, recupera elementos anclados en la vida real y los reelabora a partir de la situación actual. ¿Pero qué sucede si el sujeto inventa los hechos y las vivencias para producirse a sí mismo? ¿Qué pasaría si *mente* –voluntaria o involuntariamente– sobre los sucesos para crear una imagen de sí mismo con la que *verdaderamente* se identifica? Estas preguntas vislumbran la capacidad de crearse a sí mismo por medio de relatos y avizoran la posibilidad de vivir narrativamente: los sujetos *son* el relato que producen.

La transición de interpretación a invención implica una postura epistemológica que atraviesa todos los pasos de cualquier estudio, desde el diseño del marco teórico hasta el arribo a ciertos resultados. En educación, los relatos autobiográficos han jugado un papel tridimensional: como metodología, instrumento de formación y testimonio sociohistórico (González, 2007), por lo que no es tarea menor develar a los participantes y a los posibles lectores si los textos biográficos se consideran reales o ficticios.

### **Verdad versus ficción: tres paradigmas de la autobiografía**

Cuando se habla de relatos de vida, no se pueden soslayar las aportaciones de la teoría literaria sobre la autobiografía, pues han contribuido enormemente en la comprensión de este género. En cuanto a su definición, parece haber cierto consenso: la autobiografía, al contrario de las memorias, enfatiza la intimidad (Romera, 1993), el dato personal y subjetivo de la vida del autor; se caracteriza por ser una pieza escrita en prosa, donde el sujeto vuelve sobre sus pasos y ofrece al lector pormenores de su vida, por lo que el sujeto que narra es el objeto de su propio relato.

La autobiografía ofrece la oportunidad de demostrar a los demás aquello que se es o, quizá más inquietante, aquello que se desea mostrar que se es (Prat, 2007). Esta discrepancia cuestiona si el relato es fiel a la realidad o presenta una imagen *ad hoc* del propio autobiógrafo, confeccionada a la medida por él mismo y que implica la posible alteración de datos, una inocua omisión o un burdo remedo.

Para salvar el escollo sobre si la autobiografía calca fielmente los sucesos de la vida, Lejeune (1994) propuso el concepto *pacto autobiográfico*: el autor promete decir la verdad sobre sí mismo y el lector se compromete a creerle, sin poner en duda lo relatado. Lejeune, en este sentido, considera

la autobiografía, debido a sus implicaciones pragmáticas –lo leído *es* real–, como un texto *verídico*; sin embargo, otras posturas han contraargumentado esta idea.

La distinción entre la verdad y la ficción de las autobiografías se ha establecido en tres paradigmas (Kohli, 1981) que, con un afán conceptual para su exposición, nombraré como: *a)* autobiografía como relato fiel, *b)* autobiografía como interpretación, y *c)* autobiografía como autocreación.

- a)* El primer paradigma se encuentra marcado por la búsqueda de la igualdad, la fidelidad entre lo acaecido y lo narrado. En este paradigma se ubica el trabajo de Thomas y Znaniecki, *El campesino polaco en Europa y en América*, que resuelve el problema de la verdad por medio del énfasis de la sinceridad y autenticidad de las autobiografías: quién, si no el sujeto, conoce mejor su vida.
- b)* El segundo paradigma, influido por los argumentos de Gusdorf (1980), considera la autobiografía como una *interpretación* del pasado, donde la memoria interviene en la reconfiguración de la vida. La memoria autobiográfica permite al sujeto mantener una imagen coherente de sí mismo entre su pasado y su presente, por lo que seleccionará y organizará los recuerdos que más se ajusten a su autoimagen actual. Este paradigma apela a la *verdad subjetiva*, proveniente del punto de vista del autor: la verdad según quien relata, es decir, una interpretación.<sup>2</sup>
- c)* En el tercer paradigma, “lo esencial de la autobiografía [es] que en ella todo autor se crea –no se reconstruye ni se interpreta a sí mismo–” (Sánchez, 2010), en otras palabras, el autobiógrafo *produce* su vida en un relato y ese relato *es* él mismo. Esta autoproducción se devela por medio del cotejo de la autobiografía con otras fuentes: cuando el investigador contrasta la relación hecha por el autobiógrafo con otros documentos o testimonios puede hallar escisiones entre la realidad y la autobiografía.

Por ejemplo, en algún momento del desarrollo de la sociología, la autobiografía como relato fiel resultó una condición para la recolección de información. Abel (1947) se oponía al uso de autobiografías donde el autor interpretaba los hechos, por lo que propuso en su lugar los *biogramas*. Para Abel, los mejores biogramas permitían la recolección de información en masa, reportaban los sucesos sin valoraciones u omisiones, se extendían

libremente sin reparo en su longitud y estaban escritos sin sofisticación por personas emocionalmente conectadas con los intereses del investigador. El relato fiel permitía recabar información objetiva para su posterior análisis por un especialista: el observador poseía la capacidad de desentrañar los sentidos, los vínculos, las causas y los efectos del observado y su relación con el mundo social.

Si bien el primer paradigma dio frutos en la investigación social, el segundo marca una evolución y abreva en la comprensión del universo textual autobiográfico como la relación interpretativa establecida por el autobiógrafo con su propio relato. Este paradigma muestra la capacidad de los sujetos para mirar retrospectivamente y seleccionar la forma y el contenido de su relato de acuerdo con su posición social actual y su potencial audiencia.

El estudio de Vonèche (2001) sobre dos autobiografías de Jean Piaget revela cómo, según la audiencia a la que se dirige, los textos cambian. Los sucesos relatados por Piaget son los mismos; pero su intención, su significado y sus resultados claramente divergen. A lo largo de sus autobiografías, el psicólogo se descubre igual pero, paradójicamente, diferente: la construcción narrativa de sí mismo, a pesar de retomar las mismas experiencias, se interpretan desde diferentes ángulos, en función de la audiencia.

El tercer paradigma va más allá de la interpretación del pasado e introduce, incluso, la invención de sucesos. En un exhaustivo estudio, Schulster (2001) confronta la autobiografía de Richard Wagner –compositor alemán– con cartas y diarios para desentrañar cómo el relato autobiográfico no concuerda con la relación de eventos reportada en otros documentos personales. En su autobiografía, Wagner refiere un suceso inusual: durante su travesía a La Spezia, Italia, tuvo una visión creativa e inspiradora, origen de su famosa tetralogía *El anillo del nibelungo*. Schulster revisa cartas personales escritas por Wagner durante y después de la travesía dirigidas a su primera esposa y a otros destinatarios sin encontrar ninguna alusión a dicha visión.

Tras una revisión puntillosa de diferentes fuentes escritas por el propio Wagner, Schulster concluye que el compositor inventó el pasaje de la visión, motivado por sus lecturas (hechas un año después de su viaje a Italia) sobre la distinción filosófica de Schopenhauer entre un *verdadero genio* musical –un artista– y un simple talento musical. ¿Por qué Wagner falsifica este dato, se pregunta Schulster? Porque Wagner deseaba mostrarse a sí mismo y a los demás como un verdadero artista: componía por medio

de experiencias epifánicas o visionarias, tal como planteaban las ideas pululantes de Schopenhauer.

No obstante que la autobiografía de Wagner adolece de una falta de verdad, sí entraña una evolución de la concepción de sí mismo. Durante la travesía a La Spezia la visión no sucedió; pero tras la influencia de Schopenhauer ser un *verdadero artista* conformó una parte sustancial de convertirse en el afamado Wagner y, por lo tanto, la fabricación de la visión resultó vital. En la vida real de Wagner, la visión no tuvo lugar; pero su invención muestra la nueva comprensión de sí mismo: sentirse/creerse/ presentarse/ identificarse como el Artista. El artificio devela el proceso por el cual Wagner se autocrea, retrospectivamente, por medio de su relato.

La autobiografía como autocreación marca una profunda transición en el estudio de relatos autobiográficos en las ciencias sociales. Si bien resulta pertinente e indispensable acudir a otras fuentes de información para examinar los datos proporcionados por el autobiógrafo, la narración sobre su vida más que reflejar el *ser*, expone el *devenir* (Clandinin y Connelly, 2000), la constante mutación a lo largo del tiempo. Durante el transcurso de la vida de los sujetos, ciertos conceptos de sí mismos se erosionan, otros adquieren relevancia y unos más, simplemente, merecen fraguarse. La autobiografía de Wagner ilustra este proceso: en determinado momento de su vida, ser un verdadero artista no era relevante; pero en otro, esta cualidad fungió como eje de construcción de sí mismo, por lo que falsificar el dato de la visión resultaba imprescindible. Esta invención *forma parte* de la autobiografía de Wagner, de su devenir como artista y compositor.

El primer paradigma de la autobiografía aboga por la veracidad de este tipo de textos. El segundo se encuentra en un punto liminal entre verdad y ficción, pues aunque echa mano de eventos *comprobables*, éstos se tamizan según ciertas valoraciones *in situ*, dependientes del contexto y la audiencia: el investigador podrá encontrar disímiles –¿ficticias?– versiones sobre el mismo suceso y, por ende, diferentes *sí mismos*. El tercer paradigma resalta la cualidad ficticia de la autobiografía como la vía más pertinente para comprender el devenir de los sujetos: ellos deciden qué ser mediante la creación de sus relatos autobiográficos.

Este paradigma, al contrario de los anteriores, sostiene que el proceso de autocreación integra tanto la reinterpretación de experiencias como su invención. Lo anterior sugiere que el relator miente, pero no con la intención de engañar, sino con el deseo de tornar realidad sus ficciones (Riessman,

1993) o porque se ha persuadido de su veracidad. Una vez que el sujeto se adscribe a cierta versión sobre sí mismo, el pasado se convierte en esa versión. Los relatos autobiográficos escinden al sujeto que relata del sujeto relatado (Bruner y Weissner, 1991). Esta distinción obedece a una cuestión temporal: la realidad tomada como referencia pertenece al pasado, siempre ligado a un presente (el acto de relatar). La realidad, elementos estáticos, se reelabora dinámicamente en una ficción, una narración flexible, cambiante, mutante según el presente. Cada nuevo presente del sujeto acarrea un nuevo pasado. Cada nuevo pasado crea un nuevo sí mismo (Järvinen, 2004).

Cuando los investigadores educativos utilizan las autobiografías para el desciframiento del mundo personal y su relación con el social han de estar abiertos a asumir los textos autobiográficos como la cristalización de *una* versión específica de la vida de los sujetos coexistente e, incluso, disruptiva con *otras*. Los paradigmas de la autobiografía no se excluyen, al contrario, se retroalimentan; pero conviene tener en claro los límites de cada uno a la hora de justificar en un estudio biográfico la postura del investigador sobre la verdad y la ficción.

### **Los investigadores analizan textos, no vidas**

Los relatos de vida poseen un fuerte vínculo originario con la autobiografía (Pujadas, 1992), donde los sujetos rastrean desde su pasado remoto hasta el momento presente de narrar los sucesos. Los relatos de vida se distinguen de la autobiografía por su carácter oral. Generalmente, se trata de relatos surgidos de un intercambio comunicativo oral entre investigado e investigador pues, en la vida diaria, los individuos no suelen contar de una sola vez toda su vida (Bamberg, 2010).

Cuando un relato de vida se ocupa para una investigación educativa, adquiere un nuevo estatus, ya que la correspondencia entre el relato del sujeto educativo y el relato reconstruido por el investigador no es completa (Goodson, 1992). Además de las complicaciones inherentes al traslado de un texto oral a uno escrito, los relatos de vida se convierten en transcripciones que pueden editarse, comentarse, contrastarse. Sobre todo en investigaciones donde los relatos no aparecen completos, sino en fragmentos (temáticos, analíticos, teóricos), el cambio de estatuto de relato a transcripción conlleva, por partida doble, discernir la realidad de la ficción.

El argumento más rotundo para encarar la distinción entre verdad y ficción es que los investigadores analizan textos, no vidas. Comúnmente,

se trata de transcripciones donde las palabras sustituyen la realidad, los hechos acaecidos (Espezúa, 2006). Las palabras *representan*<sup>3</sup> a la realidad: hacen presente lo ausente y, al mismo tiempo, lo ausente se hace presente. Esta paradoja evidencia que los investigadores no acceden a la vida misma, sino a la vida representada por un texto. Por ejemplo, un estudio sobre identidad profesional presentará un análisis de las transcripciones de los relatos de vida de un grupo de profesores universitarios, no un análisis de la vida de los profesores como personas existentes en la vida real.

Trabajar con textos implica, para los investigadores educativos, reconocer la incapacidad del lenguaje para reproducir la realidad y, por ende, estar conscientes de su parcialidad y fragmentación. Las palabras no son *espejos* de la realidad y la selección de tal o cual palabra nunca es neutral. El sujeto selecciona, de una variedad de posibilidades, aquellas frases que capturen mejor su perspectiva y construye *una* verdad, pero no la única: el sujeto representa la realidad, no la reproduce (Goodall, 2008).

La desvinculación del texto de los hechos me lleva a profundizar en el carácter ficcional de los relatos de vida. Narración y vida no son lo mismo. A continuación, expongo tres argumentos para dejar en claro por qué los textos utilizados en investigaciones educativas son ficticios.

1) Todo relato, sin lugar a dudas, es un texto (oral o escrito). La cualidad ficcional de los relatos encuentra sus orígenes en el significado etimológico del vocablo *texto*, proveniente del verbo *texere*, que quiere decir tejer, trenzar, entrelazar. Un *texto*, como una *cosa tejida*, ofrece una sutil metáfora: los hechos, los pensamientos y las reflexiones son el hilo y el narrador un hilandero. El hilandero teje (selecciona, proyecta, diseña, recompone, desecha, olvida, hace y deshace...) la trama y la urdimbre de sus narraciones. Un texto es ficción porque no reproduce el mundo real, ya que establece sus propias leyes lingüísticas: un relator puede *tomar* treinta años de su vida, *cortarlos* en pedazos y *acomodarlos* de tal suerte que, dentro de los límites temporales del relato de vida, puedan ser considerados todos de una vez. Al contrario de la realidad, el texto no necesariamente es progresivo; escinde el tiempo y lo disemina a lo largo del relato: el tiempo se colapsa en un destello o se prolonga en los recovecos del recuerdo. Asimismo, como resultado de ese entramado, pasado/presente/futuro confluyen en el mismo momento de la narración.

- 2) La ficción no se opone a la realidad; al contrario, mantiene un fuerte vínculo fundacional con ella. La ficción, una compleja reorganización de hechos y sucesos anclados en la vida real (Harshaw, 1997), selecciona deliberadamente fragmentos dispersos de la realidad para componer una nueva unidad: un relato inspirado en el mundo real. El acceso a la dimensión de la existencia se logra, exclusivamente, por medio de un proceso subjetivo, es decir, por medio de símbolos (Arciero, 2005), que no son otra cosa más que textos.
- 3) Respecto de la veracidad de los relatos, resulta innegable observar la presencia de lugares y personajes reales, de contextos históricos y de sucesos fehacientes; sin embargo, los relatos autobiográficos, como tales, no escapan de la clásica distinción entre autor y narrador instaurada por la teoría literaria en torno de este tipo de textos (Arfuch, 2010). Aquél pertenece al mundo real y éste, al mundo textual. Establecer esta dualidad, tal como expone Day (2003), no es suficiente, ya que las narraciones son estructuras lingüísticas bastante complejas y para decidir *quién está hablando* resulta indispensable desentrañar su organización. Desde la visión de Day, en un relato intervienen varios sujetos.<sup>4</sup>

- El *sujeto que habla* equivale al autor del relato: el individuo de carne y hueso que habita en el mundo real.
- Al producir un texto, el sujeto que habla se articula a sí mismo dentro del texto como un *yo*. Este *yo*, el *sujeto que narra*, pertenece al universo discursivo y sustituye al individuo de carne y hueso: se trata de un significante y no de un referente. El sujeto que narra solo se hace presente en el acto mismo de relatar y se expresa a sí mismo en el texto.
- En todo relato siempre hay, al menos, un personaje –protagonista o testigo–. Éste es el *sujeto de la narración*, un significante que representa al sujeto que narra.
- El *sujeto narrado* es la materia de la narración: sobre quién se trata el relato.

Hasta este punto, se podría colegir que el sujeto narrado equivale al sujeto que narra, pues el relato desmenuza su vida. Esta conclusión, sin embargo, resulta errónea y expongo un caso hipotético para ahondar en esta idea: Magda, una académica del área de artes. Magda existe, respira,

experimenta el mundo y le relata su vida a un investigador. Pertenece al mundo real, ella es el *sujeto que habla*. Inserta en determinado contexto, Magda articula su relato por medio de reglas y convenciones lingüísticas aprendidas desde pequeña, apenas si repara en ellas. Interactúa con el mundo y marca una distinción entre ella misma y los otros por medio de la asunción de un *yo*. El *yo* de “Yo tengo que cambiar nuestra cita”, “Yo te agradezco la entrevista”, “Yo metí mi currículum a esta universidad” no pertenece al mundo real: está hecho de material lingüístico y no real, como Magda, el referente extratextual.

Al narrar, el *yo* recurre a los géneros frecuentes en diversas esferas de la sociedad (historias míticas como la creación del hombre, epopeyas de la consolidación de instituciones, anécdotas fugaces, *reality shows*, relatos de sobremesa, diarios de personajes famosos, *blogs*...) y echa mano de una amplia gama de estructuras narrativas con ciertas normas y ciertos estándares. El *sujeto que narra* articula las normas lingüísticas, las estructuras narrativas y los hechos de la vida.

El sujeto que narra relatará las anécdotas y vivencias de Magda, representada en un personaje, la protagonista: el *sujeto de la narración* que obedece las leyes lingüísticas que lo conforman. Finalmente, el *sujeto narrado* es el sujeto del cual se relata, en otras palabras, sobre quién es el relato. El relato sería de Magda, ella sería el sujeto narrado; pero, ¿de cuál Magda, el sujeto que habla o el sujeto que narra? La respuesta requiere cavilar dos veces. La Magda *que habla* es una académica de treinta años, una adulta ubicada en un tiempo distante de otras Magdas, lejana/cercana de las Magdas de su pasado. ¿El relato es sobre la académica de treinta años? No, éste recupera a la Magda niña, la adolescente, la pintora, la que quería ser artista. El relato es de todas las Magdas –o fragmentos de ellas–, por ende, el relato es de la Magda que narra, es decir, el sujeto que narra.<sup>5</sup>

Estos cuatro sujetos muestran la intrincada complejidad de los relatos de vida. En suma, un relato de vida recrea las experiencias, los pensamientos, los actos, las reflexiones, las invenciones de un individuo y es una ficción porque:

- 1) se basa en elementos de la realidad;
- 2) los subjetiva por medio del lenguaje;
- 3) los selecciona (omite, resalta, distorsiona, añade, minimiza...);
- 4) los verbaliza por medio de una serie de sujetos (el que habla, el que



narra, el de la narración y el narrado) coexistentes; éstos articulan el relato desde un presente; y

5) los dota de un orden y una coherencia no presentes en la vida real.

Ahora bien, considerarlos ficcionales –recalco– no anula su veracidad (Denzin, 2001). Son verídicos en una situación, un tiempo y un espacio específicos. El relato de vida de Magda, quizá, dentro de unos años o unas semanas posea otros elementos, otras evaluaciones, otros puntos de vista, otros hechos y se convierta en una nueva narración, una nueva versión de ella misma. También puede suceder que los eventos relatados fueran otros si se hubieran contado a otra persona. Esto evidencia la fluctuación contextual de los relatos de vida. No existe una sola trama narrativa lineal e imperturbable: un evento decisivo puede relatarse de diversas maneras según determinados espacios y periodos.

La realidad y el relato de vida no son equivalentes. Por un lado, la realidad se compone de eventos biográficos organizados cronológicamente dentro de un contexto histórico. Estos eventos son el objeto, lo que realmente sucede, independientemente de cómo se recuperan en una narración. Por otro lado, el sujeto utiliza el relato, recurso lingüístico, para presentarse a sí mismo ante él y los otros. Asumir los relatos de vida como ficciones, además de posicionar a la ficción como un elemento sustancial en el devenir de los sujetos educativos, también acarrea, desde mi punto de vista, cuatro ventajas clave en la investigación educativa.

- 1) El estudio de procesos en curso. Cuando el investigador educativo se adscribe a la idea de que los relatos de vida son ficticios, por una parte, reconoce el relato del investigado como una de tantas versiones coexistentes y, por otra, como una versión supeditada a cambio, revisión e –incluso– invención. El sí mismo es una creación verosímil dependiente del punto de vista presente (Järvinen, 2004), pues se encuentra inmerso en un proceso en marcha donde intervienen incessantemente las interpretaciones situadas según diferentes categorías sociales (docente, colega, estudiante...) y puntos temporales (pasado, presente y futuro) interconectados y, por ende, múltiples.
- 2) La construcción de la trama de la investigación. Si los relatos de vida se consideran ficcionales, el investigador gana mayor *espacio de maniobra* para la reconstrucción, deducción e inferencia del significado de los

relatos de los sujetos educativos (Burton y Bartlett, 2009), así como para la organización del análisis y los resultados. De esta manera, tanto los participantes, como los virtuales lectores y el propio investigador comprenden que los fragmentos seleccionados y enfatizados (u omitidos y relegados) crean otra trama para la investigación: un nuevo relato ya no de cierto sujeto educativo, sino del investigador sobre ese sujeto.

- 3) La distinción entre vida y texto. Enmarcado en un proceso en curso, el sujeto educativo no es independiente ni de la realidad ni del relato que hace de sí mismo; sin embargo, el investigador analiza el relato de vida, no la vida misma: sus interpretaciones se circunscriben a un universo intratextual, esto es, el investigador no interpreta ni al sujeto educativo ni a su vida, sino a un texto surgido de un intercambio comunicativo. La presentación del estudio debe establecer esta distinción entre vida y texto, verdad y ficción. De esta forma, se evita, por una parte, que el investigado se sienta juzgado o malinterpretado (no es a él a quien se examina) y, por otra, el lector no asumirá el texto como *la verdad* de los hechos, sino como una posibilidad entre otras, surgida de un proceso iterativo y sin fin realizado por los sujetos en la creación de sí mismos (Josselson, 2011).
- 4) El impulso de la creatividad. No todos los eventos narrados en los relatos autobiográficos poseen referentes en la realidad (como el caso de Wagner) y algunos otros, a pesar de buscar precisión, quizá no reflejen lo que pasó. En el estudio de los relatos de vida sí importan los hechos; pero resulta más valiosa la exploración de la autocreación. Ésta, incluso, podría enriquecerse con nuevas formas de recuento de la vida: el fomento de estructuras creativas –tal como sucede en la autobiografía como género literario– para dar cuenta cómo se ha llegado a ser (Bullough y Pinnegar, 2001). En este sentido, la narración cronológica –muy común en los relatos de vida– daría paso a otras modalidades útiles en el estudio de las experiencias y la identidad de los sujetos educativos.

Para finalizar, realizo algunas puntualizaciones en torno de la frase que encabeza este apartado: “Los investigadores analizan textos, no vidas”. La creación del sí mismo no pertenece al mundo real, porque solo se

hace presente cuando un sujeto reflexiona sobre quién es, quién y cómo ha sido, y quién será. Las experiencias de la vida real, su discurrir en un tiempo siempre cronológico y progresivo, plagado de hechos inmutables, no producen un concepto del sí mismo (Bamberg, 2010). Éste se produce cuando, paradójicamente, las experiencias reales se sustituyen –se representan– con un relato, creado por un sujeto educativo que cuenta quién es y cuál ha sido su vida.

La concepción del sí mismo *no existe en la realidad*, pues solo emerge cuando el sujeto responde la pregunta “¿quién soy?” La respuesta requiere de la construcción de un relato alimentado de recuerdos significativos, imágenes almacenadas en la memoria, y de –¿por qué no?– la invención de experiencias. Esta selección de recuerdos le permite a los sujetos conectar situaciones aisladas e intermitentes en un relato coherente y generalmente continuo con la finalidad de:

- 1) resaltar las decisiones tomadas a lo largo de su vida en la construcción de sí mismos en oposición a un contexto determinante;
- 2) concatenar situaciones comunes (por ejemplo, estudiar cierta carrera, seleccionar una institución, interesarse por cierto tema para su estudio) en una trama singular: diferenciarse de otros que han vivido las mismas circunstancias; y
- 3) recuperar una ilusión de continuidad, de unidad, de cara a una vida caótica, cambiante, sin sentido.

Cuando se relatan, los sujetos educativos se integran a sí mismos por medio de rasgos consistentes (el relato y su organización) y contingentes (los sucesos experimentados en la vida real). A pesar de haber pasado por una serie de fases contradictorias en su vida (escoger una carrera y luego aborrecerla o desdeñar la docencia y terminar como profesores, por ejemplo), el relato los presenta como una unidad: ellos mismos.

El punto crucial de la creación del sí mismo se halla en los textos que sirven de cedazo a la vida misma. Los sujetos educativos cortan, pegan, retuercen, trastocan, hacen, rehacen, plagian, olvidan, complementan, crean: producen infinitas versiones sobre sí mismos. En la vida real no hay un sí mismo; éste aparece solo en la narración. En este sentido, los relatos de vida *rastrean* las construcciones del sí mismo de los sujetos educativos

y no cuestionan su veracidad: “la falsedad de la ficción debería ser más convincente y significativa que la verdad misma” (Graham, 1989:101, traducción propia).

### **A modo de conclusión**

Tanto la ficción como la realidad constituyen piezas medulares en la construcción del sí mismo. Los paradigmas de la autobiografía marcan la transición iterativa entre ambos conceptos. Sus lindes, difusos, permiten el libre tránsito del investigador, responsable, en su estudio sobre sujetos educativos, de definir si los relatos de vida utilizados son ficciones o verdades. Asumirlos como ficción, desde mi punto de vista, no solo coincide con la visión epistemológica del método biográfico, sino que los describe en su justa dimensión. La narración *produce* los mismísimos hechos relatados: realidad hecha de palabras que definen al relator, lo crean y recrean ante la mirada inquisitiva del investigador.

Los relatos de vida capturan los momentos decisivos en que los autobiógrafos se convierten en lo que relatan. El sí mismo, que pareciera un dato empírico, en realidad es una ficción que se construye incluso mientras se trata de encontrarlo (Eakin, 2008). En estudios de corte educativo, comprender los relatos como ficciones puede derivar en hallazgos sustanciales en investigaciones longitudinales, donde más que profundizar en el estudio de quién se es en determinado momento, se explore cómo se *obtiene* una visión de sí mismo, cómo actúa un individuo cuando *pierde* esa visión o, en otras palabras, cómo, a lo largo del tiempo, esas visiones se *añaden*, se *borran* o se *crean*. Este estudio longitudinal proveería de mayor agudeza la percepción de cambio y permanencia de los sujetos educativos insertos en ciertos contextos.

En el desarrollo y la consolidación de investigaciones con relatos de vida, los investigadores no han de conformarse con usarlos porque permiten la incursión al punto de vista de los sujetos, también han de exponer minuciosamente qué carácter le confieren a dichos relatos. Cuando el investigador considera que los relatos de vida devienen una forma de creación del sí mismo y, a la par, el material transcrito para analizarse, descubre que su veracidad resulta parcial y rebatible. Un investigador educativo, por lo tanto, debe estar preparado para resolver el problema de la verdad y la ficción en su propio estudio.

## Notas

<sup>1</sup> La investigación narrativa es un campo de estudio más amplio que incluye no solo al método biográfico, sino otro tipo de investigaciones, sean éstas textuales o de otro tipo. La investigación narrativa se conforma de un *corpus* de métodos dedicados a la interpretación de textos, específicamente aquellos que relatan una historia, y su seguimiento formal, esto es, la estructura utilizada por los narradores para dar significado o para enfatizar cierto punto de su narración. Este tipo de investigación no solamente se interesa por el contenido de los relatos, sino en cómo se estructuran y con qué finalidad (Riessman, 2008).

<sup>2</sup> Este paradigma, como mencioné en el apartado precedente, goza de gran consenso en la investigación educativa.

<sup>3</sup> Empleo el término *representar* en el sentido de utilizar elementos de la realidad –de carácter

extratextual– para la construcción del relato, un universo de carácter intratextual.

<sup>4</sup> Day (2003) propone cinco sujetos; sin embargo, los reduzco a cuatro, pues entre el *sujeto del discurso* y el *sujeto que narra* no hay una distinción pragmática.

<sup>5</sup> Denzin (1989), un teórico que ha trabajado ampliamente la biografía, también profundiza en estos sujetos o, como él los llama, *sí mismos*. Siguiendo sus planteamientos, Magda se ve representada en su relato y, de esta manera, se *desdobla* en otra Magda dentro de su narración. Este desdoblamiento, producción temporal, se ancla en el pasado; pero se actualiza en el presente. En este proceso, múltiples Magdas hablan: la Magda que cuenta su vida, la niña, la pintora y así sucesivamente. Estas Magdas se reconstruyen una a la otra y, de esta manera, originan el relato de vida.

## Referencias

- Abel, Theodore (1947). "The nature and use of biograms", *The American Journal of Sociology*, vol. 53, núm 2, pp. 111-118.
- Alheit, Peter (2009). "Biographical learning –within the new lifelong learning discourse", en K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorist... in their Own Words*, Abingdon: Routledge, pp. 116-128.
- Arciero, Giampiero (2005). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal. Reflexiones sobre la experiencia humana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Arfuch, Leonor (2010). "Sujetos y narrativas", *Acta Sociológica*, vol. 53, pp. 19-41.
- Antikainen, Ari y Komonen, Katja (2003). "Biography, life course, and the sociology of education", en C. A. Torres y A. Antikainen (eds.), *The International Handbook on the Sociology of Education. An Internatinal Assessment of New Research and Theory*, Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 143-159.
- Bamberg, Michael (2010). "Blank check for biography?: openness and ingenuity in the managment of the 'who-I-am question' and what life stories actually may not be good for", en D. Schiffrin, A. de Fina y A. Nylund (eds.), *Telling Stories. Language, Narrative and Social Life*, Washington: Georgetown University Press, pp. 109-121.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien C. y Verloop, Nico (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, pp. 107-128.
- Bertaux, Daniel (1981). "El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades", *Proposiciones*, vol. 29 (en línea). Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.

- Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1991). "The narrative construction of reality", *Critical Inquiry*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-21.
- Bruner, Jerome y Weissner, Susan (1991). "The invention of self: autobiography and its forms", en D. R. Olson y N. Torrance (eds.), *Literacy and Orality*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 129-148.
- Bullough, Robert V. y Pinnegar, Stefinee (2001). "Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research", *Educational Researcher*, vol. 30, núm. 3, pp. 13-21.
- Burton, Diana y Bartlett, Steve (2009). *Key Issues for Education Researchers*, Nueva Delhi: Sage.
- Chaitin, Julia (2004). "My story, my life, my identity", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 3, núm. 4, pp. 1-15.
- Churchman, Deborah y King, Sharron (2009). "Academic practice in transition: hidden stories of academic identities", *Teaching in Higher Education*, vol. 14, núm. 5, pp. 507-516.
- Clandinin, Jean y Connelly, Michael (1986). "Rhythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms", *Teaching and Teacher Education*, vol. 2, núm. 4, pp. 377-387.
- Clandinin, Jean y Connelly, Michael (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Clarke, Marie; Hyde, Abbey y Drennan, Jonathan (2013). "Professional identity in higher education", en B. M. Kehm y U. Teichler (eds), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, Dordrecht: Springer, pp. 7-22.
- Day, Shelley (2003). "What is the subject?", *Narrative Inquiry*, vol. 13, núm. 2, pp. 317-330.
- Day, Christopher *et al.* (2006). "The personal and professional selves of teachers: Stable and Unstable Identities", *British Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 4, pp. 601-616.
- Denzin, Norman K. (1970/2009). *The Research Act*, Chicago: Aldine.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretive Biography*, col. Qualitative Research Methods, núm. 17, Newbury Park: Sage.
- Denzin, Norman K. (2001). *Interpretive Interactionism*, Thousands Oaks: Sage.
- Dominicé, Pierre (2000). *Learning from our Lives: Using Educational Biographies With Adults*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Eakin, Paul John (2008). *Living Autobiographically: How we Create Identity in Narrative*, Nueva York: Cornell University Press.
- Espezúa, Dorian (2006). "Ficcionalidad, mundos posibles y campos de referencia", *Dialogía*, vol. 1, pp. 69-96.
- García, Susana; Grediaga, Rocío y Landesmann, Monique (2003), "Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", en P. Ducoing, (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (vol. 8), Ciudad de México: COMIE, pp. 114-296.
- González, José (2007). "Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes", *Encounters on Education*, vol. 8, pp. 85-107.

- Goodall, H. Lloyd (2008). *Writing Qualitative Inquiry. Self, Stories, and Academic Life*, Walnut Creek: Left Coast Press.
- Goodson, Ivor (1992). "Studying teachers' lives. Problems and possibilities", en I. Goodson (ed.), *Studying Teachers' Lives*, Londres: Routledge, pp. 234-249.
- Graham, Robert J. (1989). "Autobiography and education", *Journal of Educational Thought*, vol. 23, núm. 2, pp. 92-105.
- Gusdorf, George (1980). "Conditions and limits of autobiography", en J. Olney (ed.), *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*, Princeton: Princeton University Press, pp. 28-48.
- Hargreaves, Andy y Goodson, Ivor (1996). "Teachers' professional lives: aspirations and actualities", en A. Hargreaves e I. Goodson (eds.), *Teachers' Professional Lives*, Londres: Falmer Press, pp. 1-27.
- Harshaw, Benjamín (1997). "Ficcionalidad y campos de referencia", en A. Garrido (coord.), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid: Arco Libros, pp. 126-158.
- Järvinen, Margaretha (2004). "Life histories and the perspective of the present", *Narrative Inquiry*, vol. 14, núm. 1, pp. 45-68.
- Jolly, Margaretta (2012). "Oral history, life history, life writing: the logic of convergence", en G. Dawson (ed.), *Memory, Narrative and Histories: Critical Debates, New Trajectories*, pp. 47-62 (en línea). Disponible en: [http://arts.brighton.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/68273/Chapter-4-Working-Papers-Journal-by-Margaretta-Jolly-ISSN-20458304pdf.pdf](http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0008/68273/Chapter-4-Working-Papers-Journal-by-Margaretta-Jolly-ISSN-20458304pdf.pdf).
- Josselson, Ruthellen (2011). "'Bet you think this song is about you': Whose narrative is it in narrative research?", *Narrative Works: Issues, Investigations, and Interventions*, vol. 1, núm. 1, pp. 33-51.
- Kelchtermans, Geert y Ballet, Katrijn (2002). "The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation", *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, pp. 105-120.
- Kohli, Martin (1981). "Biography: account, text, method", en D. Bertaux (ed.), *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*, Beverly Hills: Sage, pp. 61-75.
- Lejeune, Philippe (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*, Madrid: Megazul/Endymion.
- McAdams, Dan (2008). "Personal narratives and the life story", en O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, Nueva York: The Guilford Press, pp. 242-262.
- Merrill, Barbara y West, Linden (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*, Bodmin: Sage.
- Prat, Joan (2007). *Los sentidos de la vida. La construcción del sujeto, modelos del yo e identidad*, Barcelona: Bellaterra.
- Pujadas, Juan José (1992). *El estudio biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, col. Cuadernos Metodológicos, núm. 5, Madrid: CIS.
- Riessman, Catherine Kohler (1993). *Narrative Analysis*, col. Qualitative Research Methods, núm. 30, Newbury Park: Sage.
- Riessman, Catherine Kohler (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*, Thousands Oaks: Sage.

- Romera, José (1993). "Presentación", en J. Romera (ed.), *Escritura autobiográfica. Actas del II Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria y Teatral*, Madrid: Visor, pp. 9-11.
- Rustin, Michael (2003). "Reflections on the biographical turn in social sciences", en P. Chamberlayne, J. Bornat y T. Wengraf (eds.), *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative Issues and Examples*, Nueva York: Routledge, pp. 33-52.
- Sánchez, Javier (2010). "Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica", *Ogigia*, vol. 7, pp. 5-17.
- Schulster, Jerome (2001). "Richard Wagner's creative vision at La Spezia or the retrospective interpretation of experience in autobiographical memory as a function of an emerging identity", en J. Brockmeier y D. Carbaugh (eds.), *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 187-217.
- Trahar, Sheila, (2011). "Changing landscapes, shifting identities in higher education: narratives of academics in the UK", *Research in Education*, vol. 86, núm. 1, pp. 46-60.
- Tsiolis, Giorgos (2012). "Biographical constructions and transformations: using biographical methods for studying transcultural identities", *Papers*, vol. 97, núm. 1, pp. 113-127.
- Tuval-Mashiach, Rivka (2006). "'Where is the story going?' Narrative forms and identity constructions in the life stories of Israeli men and women", en D. P. McAdams, R. Josselson y A. Lieblich (eds.), *Identity and Story. Creating Self in Narrative*, Washigton: APA, pp. 249-268.
- Usher, Robin (1998). "The story of the self: education, experience and autobiography", en M. Erben (ed.), *Biography and Education: A Reader*, Londres: Falmer Press, pp. 20-34.
- Vonèche, Jacques (2001). "Identity and narrative in Piaget's autobiographies", en J. Brockmeier y D. Carbaugh (eds.), *Narrative and identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 219-245.
- White, Hayden (1980). "The value of narrativity in the representation of reality", *Critical Inquiry*, vol. 7, núm. 1, pp. 5-27.

**Artículo recibido:** 5 de febrero de 2014

**Dictaminado:** 25 de marzo de 2014

**Segunda versión:** 21 de abril de 2014

**Comentarios a la segunda versión:** 30 de junio de 2014

**Tercera versión:** 8 de julio de 2014

**Aceptado:** 7 de agosto de 2014