

FENDI
ID

CAPÍTULO 2

EL CAMINO METODOLÓGICO PARA LA DEVELACIÓN DE LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

EL PRESENTE CAPÍTULO da continuación en la estructura del libro al marco teórico referencial, en donde se desarrollaron los elementos conceptuales de *identidad*, *identidad profesional docente* e *identidad narrativa*. Para ello, se presentarán las investigaciones de la fenomenología hermenéutica desde la perspectiva de Ricoeur, particularmente, en el interés presentado por develar desde las narrativas biográficas de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil la configuración de la identidad profesional docente, develamiento que se soporta en la semántica de contenido de Greimas (1976), que posibilita, desde la lingüística, la transición de la interpretación ingenua a la interpretación profunda de estas narrativas. Se describen, también, las consideraciones acerca de la constitución de los *corpus* y la recolección de dichas narrativas.

2.1. LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA

La investigación que se desarrolló, de acuerdo con lo señalado al inicio del capítulo, es una investigación cualitativa, particularmen-

te, una investigación explicativa comprensiva que se apoya en la fenomenología hermenéutica y en la teoría del texto y de la acción de Ricoeur, con el propósito de entrar en la experiencia viva del proceso de formación profesional docente y en la reconstrucción narrativa que los propios actores tienen sobre las biografías de formación y así comprender la construcción de sus identidades profesionales. Dicho autor se inscribe en una fenomenología hermenéutica, cuya característica es que “corresponde a una filosofía *reflexiva*; se encuentra en la esfera de influencia de la *fenomenología* husserliana, pretende ser una variante *hermenéutica* de esta fenomenología” (Ricoeur, 2002, pp. 27-28). También se acude en este camino metodológico a los fundamentos de la semántica estructural de contenido desarrollada por Greimas (1976).

2.2. LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA EN LA CONFIGURACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA DEVELAR SENTIDOS

En la obra *¿Qué es la hermenéutica?*, Grondin (2008) nos señala el recorrido de Ricoeur en la tradición de la hermenéutica, planteando que se pueden diferenciar tres grandes acepciones posibles de la hermenéutica a través de la historia: 1. Arte de interpretar los textos. 2. Reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu. 3. Filosofía universal de la interpretación. (Grondin, 2008). Para este autor, con Dilthey (1833-1911) como su mayor representante, la hermenéutica se convierte en una “reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu” (p. 18). Finalmente, adopta la forma de una *filosofía universal de la interpretación*. En esta última, “la comprensión y la interpretación no son únicamente métodos que es posible encontrar en las ciencias del espíritu, sino procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma” (p. 18). La interpretación se muestra, entonces, cada vez más como una característica esencial de nuestra presencia en el mundo. Así, para el autor, esta acepción, que supera la hermenéutica como una antítesis de las ciencias naturales, es responsable del avance que ella ha conseguido en el siglo XX.

Grondin (2008) considera que Heidegger (1889-1976) desarrolla una hermenéutica filosófica y esta cambiará de objeto, de vocación y de estatuto. De objeto, al remitirse a la existencia misma, el *giro existencial de la hermenéutica*; de vocación, porque será más fenomenológica (p. 45) y de *estatuto*: la hermenéutica además de una reflexión que *se funda en la interpretación* (o en sus métodos); será también el cumplimiento de un proceso de interpretación que se confundirá con la filosofía misma. Para Grondin (2008) Heidegger habla de una *hermenéutica de la facticidad*, “la cual designa «el carácter de ser» fundamental de la existencia humana y de lo que él llamará *Dasein*, esto es, «el-ser-ahí»” (p. 47). La hermenéutica se funda en la facticidad en tanto que ella, a un mismo tiempo, “(1) es susceptible de interpretación, (2) espera y necesita interpretación y (3) es vivida siempre desde una determinada interpretación del ser” (pp. 47-48).

En relación con esta evolución de la hermenéutica, Ricoeur plantea dos tipos de hermenéutica a los que denomina, respectivamente, *hermenéutica de la confianza* y *hermenéutica de la sospecha*, hermenéuticas que se han bifurcado a lo largo de los siglos, pero que es necesario imbricarlas dialécticamente:

La idea de Ricoeur, quizás la fundamental de su hermenéutica, es que es preciso pensar juntas las dos hermenéuticas (hermenéutica de la confianza y hermenéutica de la sospecha): la que se apropia el sentido tal como se ofrece a la conciencia en espera de orientación y la que toma distancia de la experiencia inmediata del sentido para reconducirla a una economía más secreta. (Grondin, 2008, p. 105)

Grondin (2008) señala que “el tercer rasgo planteado por Ricoeur de que la hermenéutica es una variante de la fenomenología defiende la idea de un «giro hermenéutico» de la fenomenología” (p. 109). Porque, para Grondin (2009), el proyecto esencial de una hermenéutica para una ética, en Ricoeur, es, en efecto, el de una “fenomenología del esfuerzo de existir, inspirado por la filosofía reflexiva, el existencialismo y el personalismo, pero que no puede llevarse a cabo más que por la vía de un «giro hermenéutico»” (p. 116).

En este giro hermenéutico de la fenomenología, Ricoeur (2002) indica tanto los presupuestos fenomenológicos de la hermenéu-

tica como los presupuestos hermenéuticos de la fenomenología, los cuales desarrolla en *Del texto a la acción* y que se referencian a continuación, debido a la importancia de interpretar las narrativas biográficas desde los ejes de sentido que dan cuenta de la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Para Ricoeur (2002), el primer presupuesto fenomenológico de la hermenéutica, como presupuesto fundamental de una filosofía de la interpretación, es el que se refiere a que “toda pregunta sobre un ente cualquiera es una pregunta sobre el *sentido* de ese ente” (p. 54). El autor señala claramente que “optar por el sentido es, pues, el supuesto más general de la hermenéutica” (p. 54). El segundo presupuesto fenomenológico establece que “la hermenéutica remite de otra manera a la fenomenología, *mediante su recurso al distanciamiento* en el corazón mismo de la experiencia de pertenencia” (p. 56). Distanciamiento en sentido histórico y cultural. El tercer presupuesto es que “la hermenéutica reconoce el *carácter derivado de los significados del orden lingüístico*” (p. 58). El cuarto y último presupuesto se trata de que “la propia fenomenología husserliana comenzó a desarrollar la fenomenología de la percepción en la dirección de una hermenéutica de la experiencia histórica” (p. 60).

Ricoeur también establece el presupuesto hermenéutico de la fenomenología definiéndolo como “esencialmente la necesidad que tiene la fenomenología de concebir su método como una *Auslegung*, una exégesis, una explicitación o una interpretación” (p. 60). Este presupuesto se soporta en los desarrollos teóricos de Husserl.

También, en la obra *Del texto a la acción*, Ricoeur (2002) define lo que para él es la tarea que le espera a la hermenéutica. Se trata de “las operaciones de la comprensión relacionadas con la interpretación de los textos; la idea rectora será entonces la de la actualización del discurso como texto” (p. 71). Posteriormente, en esta misma investigación, defiende las relaciones entre la fenomenología y la hermenéutica de la siguiente manera:

Más que una simple oposición, lo que se da entre la fenomenología y la hermenéutica es una interdependencia que es importante explicitar. Esta interdependencia puede percibirse

tanto a partir de una como de otra. Por una parte, la hermenéutica se construye sobre la base de la fenomenología y así conserva aquello de lo cual, no obstante, se aleja: *la fenomenología sigue siendo el presupuesto insuperable de la hermenéutica*. Por otra parte, la fenomenología no puede constituirse a sí misma sin un *presupuesto hermenéutico*. (p. 40)

Recuperando el recorrido hicimos de la mano de Grondin (2008), en donde señalamos el tránsito en la conceptualización en la hermenéutica ricoeuriana y al que hicimos una bifurcación para conocer las relaciones y presupuestos entre la hermenéutica y la fenomenología planteadas por Ricoeur, Grondin (2008) finaliza este recorrido estableciendo que la fenomenología hermenéutica de este autor culmina en una “ontología fundamental” (p. 124) y afirma que “Ricoeur nos hace ver de este modo que, si una hermenéutica sin ética está vacía, una ética sin hermenéutica es ciega” (p. 126).

De esta manera, pues, la fenomenología hermenéutica preconizada por Ricoeur, a la cual nos suscribimos, nos da herramientas potentes para develar los ejes de sentido de la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la Universidad de los Llanos en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil, porque permite la comprensión de las experiencias en la constitución de su ser *ente* como vivencias en la formación académica, expresadas en las narrativas autobiográficas que se fijan en la escritura para determinar la urdimbre de sentidos que son interpretados en la dialéctica explicación y comprensión desde una interpretación ingenua a una interpretación profunda o crítica, lo que constituye el siguiente momento de este tránsito metodológico.

2.3. LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA Y LA DIALÉCTICA ENTRE EXPLICAR Y COMPRENDER LA LINGÜÍSTICA

En la tradición filosófica hermenéutica desde Dilthey (1956), el concepto *explicación* se corresponde con la mirada excluyente de la metodología de las ciencias experimentales, mientras que el concepto *comprensión* se corresponde con la mirada excluyente de las ciencias

humanas. Ricoeur reelabora esta dicotomía en la dialéctica entre la comprensión y la explicación. Así, en los tránsitos que realiza en las conceptualizaciones de hermenéutica, dentro de la tradición de la fenomenología y de la hermenéutica, hace una reconfiguración de los términos *explicación* y *comprensión*. En relación con Dilthey, señala que “para replicar al positivismo, Dilthey se propone dotar a las ciencias del espíritu de una metodología y de una epistemología tan respetables como las de las ciencias naturales” (Ricoeur, 2002, p. 77). Para este fortalecimiento metodológico de las ciencias del espíritu, realiza lo que Ricoeur denomina la *gran oposición*, que atraviesa la obra de Dilthey “entre la *explicación* de la naturaleza y la *comprensión* del espíritu” (p. 78). De esta manera, “la diferencia de estatuto entre la cosa natural y el espíritu preside pues la diferencia de estatuto entre explicar y comprender” (p. 78).

Ricoeur (2002) ha denominado esta dialéctica explicación-comprensión como “hermenéutica más allá del romanticismo” (p. 83). Conforme con lo ya señalado en otro lugar, el tercer momento de la hermenéutica ricoeuriana es la hermenéutica del texto, que se contrapone a esta manera inicial de comprensión de la hermenéutica por Dilthey, según la cual, “la dicotomía entre la comprensión y la explicación en la hermenéutica del Romanticismo es tanto epistemológica como ontológica. Opone dos metodologías y dos esferas de la realidad, la naturaleza y la mente” (p. 84). En relación con esta hermenéutica, añade que la “explicación encuentra su campo paradigmático de aplicación en las ciencias naturales [...]. El correlato apropiado de la explicación es la naturaleza, entendida como el horizonte común de hechos, leyes y teorías, hipótesis, verificaciones y deducciones” (p. 84).

En relación con la comprensión como uno de los polos de la comprensión-explicación, para estos primeros momentos de la hermenéutica del Romanticismo, Ricoeur (2002) considera que “la comprensión encuentra su campo originario de aplicación en las ciencias humanas (el alemán *Geisteswissenschaften*), en las que la ciencia tiene que ver con la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras” (p. 84). Como se conoce, en la conceptualización progresiva de la hermenéutica, Ricoeur retoma la hermenéutica de la facticidad de Heidegger y la superación de

la tesis de Gadamer en su texto canónico *Verdad y Método* para constituir lo que ha denominado como “mundo del texto” (p. 105).

De otra parte, en el ensayo *Explicar y comprender*, Ricoeur (2002) plantea por medio de tres problemáticas, “la del texto, la de la acción y la de la historia” (p. 150), la dicotomía metodológica y epistemológica de los términos *comprensión* y *explicación*, presentándola como una dialéctica no de exclusión, sino de interpenetración, en la que “la dialéctica explicar y comprender no constituirían los polos de una relación de exclusión, sino los momentos relativos de un proceso complejo que se puede llamar interpretación” (p. 150). Ricoeur finaliza este ensayo haciendo un cierre a la relación explicar-comprender a través de dos conclusiones que a continuación se presentan y que son vitales para la constitución metodológica:

Primera conclusión: en el plano epistemológico, en primer lugar, diré que no hay dos métodos, el explicativo y el comprensivo. Estrictamente hablando, solo la explicación es algo metodológico. La comprensión es más bien el momento no metodológico que, en las ciencias de la interpretación, se combina con el momento metodológico de la explicación. Este momento precede, acompaña, clausura y así *envuelve* a la explicación. A su vez, la explicación *desarrolla* analíticamente la comprensión [...].

Segunda conclusión: la palabra “comprensión” [...] designa el polo no metodológico, dialécticamente opuesto al polo de la explicación en toda ciencia interpretativa y constituye al mismo tiempo el índice ya no metodológico sino propiamente de verdad de la relación ontológica de pertenencia de nuestro ser a los seres y al Ser. [...] La palabra “comprender” designa un momento en la teoría del método, lo que hemos llamado el polo no metodológico, y también la aprehensión, en otro nivel diferente del científico, de nuestra pertenencia al conjunto de lo que es. (p. 168)

Los elementos generales abordados desde la fenomenología hermenéutica de Ricoeur y la dialéctica de los conceptos explicación y comprensión nos dan la apertura al siguiente momento del desarrollo teórico metodológico: la relación entre explicación, teoría del texto y comprensión en la hermenéutica del texto.

2.4. EXPLICACIÓN, TEORÍA DEL TEXTO Y COMPREENSIÓN EN LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA PARA LA APERTURA DE SENTIDOS

En la fenomenología hermenéutica, el círculo hermenéutico entre la explicación y la comprensión —en el ir y venir y de vuelta—, entre la interpretación ingenua y la interpretación profunda comprensiva, es mediado por la objetivación de la narrativa en el texto que se ha fijado por la escritura y se hace posible, según Ricoeur, con los aportes desde la lingüística de la semántica estructural de Greimas (1976). De esta manera, imbrica en la explicación como comprensión y la comprensión como explicación la flecha de sentidos para las interpretaciones de los textos. Es en los rodeos comprensivos como se puede develar la experiencia del otro, en un ir y volver en el mundo de la vida. En palabras de Ricoeur (2002):

Actualmente, la explicación ya no es un concepto tomado de las ciencias naturales y transferido a un dominio ajeno, el de los monumentos escritos, sino que nace de la misma esfera del lenguaje, por transferencia analógica de las pequeñas unidades de la lengua (fonemas y lexemas) a las grandes unidades superiores a la oración, como el relato, el folklore o el mito. A partir de esto, la interpretación, si aún es posible darle un sentido, ya no será confrontada con un modelo exterior a las ciencias humanas; estará en debate con un modelo de inteligibilidad que pertenece de nacimiento, si se puede decir, al dominio de las ciencias humanas y a una ciencia de punta de este campo: la lingüística. (p. 140)

En el ensayo *¿Qué es un texto?*, Ricoeur (2002) se propone desarrollar la hermenéutica del texto que da cuenta de la resolución de la aporía de la explicación y la comprensión. Ricoeur (2002) define *texto* como “todo discurso fijado por la escritura” (p. 127). Discurso narrado y que es sometido a las regulaciones y características lingüísticas del texto, determinando para esta hermenéutica del texto su definición y tarea: “La hermenéutica es la teoría de las operaciones de la comprensión relacionadas con la interpretación de los textos; la idea rectora será entonces la de la actualización del discurso como texto” (p. 71). Y también, en el mismo sentido in-

terpretativo textual, aclara que “el sentido primordial del término *hermenéutica* se refiere a las reglas requeridas para la interpretación de los documentos escritos de nuestra cultura” (p. 169).

A continuación, y para dar cuenta del pensamiento de Ricoeur (2002) en la resolución de esta aporía entre explicación y comprensión, seguiremos sus disquisiciones desde los conceptos de discurso como acontecimiento y sentido, en tanto, dice el autor, “si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado” (p. 98). De esta manera, el discurso tiene una intencionalidad y hace que en el diálogo se genere una acción, “el discurso aparece como acontecimiento: algo sucede cuando alguien habla” (p. 97). Es un acontecimiento lingüístico, hay un hablante en la intención de comunicar y generar una reacción en el otro, sea cognitiva, afectiva o corporal. Es un diálogo con otros acerca de los acontecimientos, vivencias, situaciones biográficas y contextuales del sujeto, en una relación intersubjetiva hablante y oyente sincrónica, en un aquí y en un ahora.

Al fijarse en la escritura, este discurso rompe la relación temporal sincrónica y transita a un diálogo asincrónico atemporal que permite la apertura de los sentidos del texto a congéneres, antepasados y nuevas generaciones. Es un diálogo abierto entre los que no se encuentran en un lugar, está abierto a múltiples interpretaciones en un *horizonte de sentidos* desde las propias experiencias vitales, sociales y culturales.

Ricoeur (2002) describe algunas condiciones para la realización del discurso como acontecimiento:

- a) Su realización en el tiempo y en el presente.
- b) Es autorreferencial (alguien habla, alguien se expresa al tomar la palabra).
- c) El discurso siempre es a propósito de algo: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar. En el discurso se actualiza la función simbólica del lenguaje.
- d) Todos los mensajes se intercambian, es el establecimiento del diálogo. (pp. 98 y 99)

De esta manera, al fijar el discurso en la escritura como texto, Ricoeur (2002) propicia el rompimiento de la hermenéutica romántica de Dilthey entre el sujeto que habla y su producción. El escrito permite el distanciamiento de la intencionalidad del autor en un discurso y lo transforma en un documento que permite diversas interpretaciones, y múltiples lecturas en la distancia geográfica y temporal “con el discurso escrito, la intención del autor y el significado del texto dejan de coincidir” (p. 173).

Este discurso abre distintos sentidos que son interpretados por cada una de las personas que lee el texto. En esta hermenéutica textual, se constituyen en rasgos principales del texto: “1) la fijación del significado; 2) su disociación de la intención mental del autor; 3) la exhibición de referencias no ostensivas y 4) el abanico universal de sus destinatarios” (Ricoeur, 2002, p. 183). Se da apertura a múltiples, variadas y divergentes interpretaciones del mundo a partir del texto. Es en el texto fijado por la escritura donde se instaura la dialéctica entre la comprensión y la explicación.

En la explicación, desde la fenomenología hermenéutica y con los elementos de la semántica estructural, se establece la distancia entre el autor(es) y el lector(es), el autor deja de existir, el texto se presenta libre de la intencionalidad de este. Como un abanico, abre las posibilidades de sentidos desde las oraciones articuladas coherentemente. No es el autor el que nos interpela, es del texto que emergen como diásporas las interpretaciones del lector, de los ejes de sentido textuales, en donde el lector se aparta de sus prejuicios, convicciones, su biografía y contextos culturales para develar los ejes de sentido del texto, sintetizando en la comprensión las experiencias vitales del mundo de la vida.

La intencionalidad del autor (el acontecimiento del discurso) es despsicologizado por el sentido abierto por el texto en un plano lingüístico-semántico. Puntualiza Ricoeur (1995): “Entonces la comprensión, que está más dirigida hacia la unidad intencional del discurso y de la explicación, que está más dirigida hacia la estructura analítica del texto, tiende a convertirse en polos distintos de una dicotomía desarrollada” (p. 85).

Para Ricoeur (1995), en la dialéctica entre explicación y comprensión, hay un primer paso de la explicación a la comprensión y un

segundo paso de la comprensión a la explicación. En el primero, de la explicación a la comprensión, hay una comprensión “ingenua” del sentido del texto sin la profundidad de la objetivación del segundo momento. En la segunda etapa de la explicación a la comprensión, “será un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos [...]. Entonces, la explicación aparecerá como la mediación entre dos estadios de la comprensión” (p. 86).

Ahora bien, este mundo interpretativo del texto determina la comprensión, en la dialéctica explicación-comprensión, a través de la lingüística y específicamente de la semántica estructural como objetivación de lo establecido por el autor del texto. Respecto al análisis estructural de Greimas (1976), Ricoeur (2002) asevera: “De ahora en adelante, es posible tratar los textos de acuerdo con las reglas explicativas que la lingüística aplicó exitosamente a los sistemas elementales de signos que subyacen en el uso de la lengua” (p. 94). También indica que “no es posible *sino también necesaria la mediación de la comprensión por la explicación*, cuya ejecución más destacable la constituye el análisis estructural del relato” (p. 154).

Para Ricoeur (1995), el análisis estructural de los textos permite objetivar esta interpretación en tanto que “la tarea del análisis estructural consiste en llevar a cabo una segmentación (el aspecto horizontal) y después establecer varios niveles de integración de las partes en el todo (el aspecto jerárquico)” (p. 97). Este análisis estructural en la dialéctica explicación-comprensión es el primer momento dialéctico, es una primera etapa que para Ricoeur (2002) se constituye en una “etapa —si bien una necesaria— entre una interpretación ingenua y una analítica, entre una interpretación superficial (ingenua) y una profunda (experta), entonces sería posible ubicar la explicación y la comprensión en dos diferentes etapas de un único arco hermenéutico” (p. 99), para “integrar las actitudes opuestas de la explicación y la comprensión en un concepto global de la lectura como recuperación del sentido” (p. 144).

De esta manera, atendiendo al análisis de las estructuras desde la semántica del texto, Ricoeur (1995) establece que “el significado del texto no está detrás del texto, sino en frente de él; no es algo oculto, sino algo develado” (p. 100). La comprensión profunda del texto proviene del mundo desplegado por el texto, mediado por

el análisis. “Una nueva época de la hermenéutica se abre a causa del éxito del análisis estructural, la explicación es en adelante el camino obligado de la comprensión” (Ricoeur, 2002, p. 103), porque “explicar es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el *oriente* del texto” (p. 144).

2.5. LA SEMÁNTICA ESTRUCTURAL: MOMENTO OBJETIVO HACIA LA INTERPRETACIÓN EN LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA RICOEURIANA

En *Semántica Estructural. Investigación metodológica* (1976), Greimas (1917-1992) desarrolla de manera inductiva los conceptos que se articulan para dar significación al mundo del texto escrito. Considera que la lingüística contiene como disciplina la posibilidad de dar esta significación. Ricoeur encuentra que es a través de los elementos de esta semántica como se pueden objetivar los textos, en tanto que ellos pueden ser analizados estructuralmente para encontrar sus estructuras subyacentes, estructuras de base de todos los *textos*, sin atender a la intencionalidad del autor y develando los ejes de sentido abiertos por estos. Se encuentra esta consideración de la significación en las investigaciones de Greimas (1976), quien señala que “el mundo humano parécenos definirse esencialmente como el mundo de la significación. El mundo solamente puede ser llamado «humano» en la medida que significa algo” (p. 7).

Y en esta significación textual, el contenido que se encuentra en lo dicho y fijado por la escritura puede ser capturado porque existe una estructura lingüística que hace posible su análisis. Así, para Greimas (1976) a todo discurso subyace una estructura: “La creencia en la prevalencia de dicha estructura, independiente de a qué discurso se haga referencia, hace posible el análisis estructural de su contenido” (p. 28). El autor añade que “es en el nivel de las estructuras elementales donde hay que buscar las unidades significativas elementales” (p. 30).

Es importante aclarar que al hacer inmersión en la teoría de Greimas se encontrarán términos, conceptos, registros y códigos

propios de la teoría que, como fichas de un rompecabezas, se componen y crean redes semánticas en las que un concepto abre al siguiente con el propósito de establecer los presupuestos teóricos de la semántica estructural de contenido, donde se presentarán solo algunos de estos elementos, los cuales se consideran los más pertinentes para el desarrollo de la investigación; entre ellos se encuentran la estructura lingüística, los semas, el eje semántico, la isotopía y el *corpus*.

El primer concepto que se presentará es el de *estructura*, que para Greimas (1976) consiste en “la presencia de dos términos y de la relación entre ellos existente” (p. 28), relación que tiene unas características particulares: “(1) Un solo término-objeto no conlleva significación; (2) la significación presupone la existencia de la relación. La condición necesaria de la significación es la aparición de la relación entre dos términos” (p. 28). “De aquí se desprende que la relación puede ser de *conjunción* y de *disjunción*” (p. 29).

Greimas (1976) añade que:

Para que dos términos objeto puedan ser captados a la vez, es necesario que posean algo en común (es este el problema de la semejanza y, en sus repercusiones, el de la identidad) [...] y para que dos términos-objeto puedan ser distinguidos, es necesario que sean diferentes, sea del modo que fuere (es este el problema de la diferencia de la no identidad). (p. 29)

El concepto primario de la teoría semántica es el *sema*, considerado como “la unidad mínima de significación” (Greimas, 1976, p. 68). De esta manera, la relación significativa se establece entre los semas que, como habíamos señalado, puede ser de *disjunción* y de *conjunción*. En los registros propios de la teoría, los semas que configuran las significaciones de los contenidos constituyen el *universo sémico*, que corresponde a la denominación de lenguaje. Greimas (1976) lo plantea así: “Los semas, decíamos, solo pueden ser considerados como elementos de significación en la medida en que formen parte de las categorías sémicas y, por consiguiente, en la medida en que se dispongan en estructuras elementales de significación” (p. 159).

El siguiente concepto planteado por Greimas (1976) es el de *eje semántico*, que lo define como “común denominador de los

dos términos, a este fondo del cual se destaca la articulación de la significación. Vemos que el eje semántico tiene como función la de subsumir, la de totalizar las articulaciones que le son inherentes” (p. 32). Es en el eje semántico donde se articulan los dos semas.

Para esta relación entre semas, articulados en el eje semántico, Greimas emplea una representación con letras, en la cual, para la interpretación de los textos de las narrativas biográficas, es necesario atender. Corresponde a lo que Greimas (1976) denomina como “los elementos de la descripción estructural de tipo relacional” (p. 32), que consistiría en indicar, por una parte, los dos términos de la relación y, por otra, el contenido semántico de esta. De este modo, designando A y B a los términos objeto y S al contenido semántico, podríamos expresar la estructura del siguiente modo:

A / está en relación (S) con / B

A / r (S) / B

Al generalizar la fórmula se obtiene:

A (s₁) r B (s₂).

Esta fórmula puede aplicarse desde este momento al análisis de cualquier relación. Greimas (1976) llama a los elementos de significación (s₁, s₂) *semas*.

En este continuo proceso inductivo de construcción de la teoría semántica estructural de Greimas (1976), emerge el concepto de *lexemas*, los cuales tienen como principal característica que articulan las unidades básicas de la semántica estructural, los semas, con una particular consideración: estos semas están relacionados jerárquicamente y se encuentran en una relación lingüística en los ejes semánticos. En el discurso, Greimas (1976) lo plantea de la siguiente forma: “De esta manera el lexema: (a) es un conjunto de semas ligados entre sí por relaciones jerárquicas, y (b) estas relaciones jerárquicas pueden igualmente darse entre lexemas en el interior de las unidades de discurso más amplias” (p. 54). Las unidades más amplias de discurso a las que se refiere el autor son los clasemas. Y continúa diciendo que “el lexema es el punto de manifestación y de encuentro de semas provenientes a menudo de categorías y de sistemas sémicos diferentes y que mantienen entre sí relaciones jerárquicas, es decir, hipotácticas” (p. 57).

No todos los semas integran los lexemas, estos se relacionan atendiendo el objeto, el eje semántico de interés del investigador. También, “cada lexema está caracterizado por la presencia de cierto número de semas y por la ausencia de otros semas” (p. 52). “El lexema se interpreta como una serie de relaciones hiperonímicas, es decir, relaciones que van de las totalidades a las partes, mientras que las relaciones hiponímicas van de las partes a la totalidad” (p. 53). Las uniones lexemáticas de textos establecen la coherencia significativa del contenido del discurso.

Y así como las *matrioshkas*, en el desarrollo de la teoría semántica estructural un concepto guarda otro. De este modo, encontramos el concepto de *clasemas*, que incorpora el concepto de *lexema*, en tanto nos permite avanzar hacia el concepto de *isotopía*. En la lectura de los textos relatados de las biografías narrativas, estos conceptos permiten el reconocimiento de las categorías semánticas. “Los clasemas se manifiestan en unidades sintácticas más amplias, que comparten la junción de por lo menos dos lexemas” (Greimas, 1976, p. 157).

Una vez más, en esta teoría de Greimas, que construyó su propia terminología, irrumpe un nuevo concepto vital en su constitución, y es el de *isotopía*, que corresponde a que el lector conciba los *discursos* como una sucesión de acontecimientos, una hilaridad articulada en el relato en un horizonte de sentidos, que está en la base semiótica del texto y sus relaciones, que le permite la cohesión y coherencia a las proposiciones que lo componen, es decir, cuando se repite un contenido semántico a través de los clasemas o de los sememas, cuando se reitera una serie de semas en un mismo discurso. Taxativamente, Greimas (1976) define la isotopía como “el conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible la lectura uniforme del relato, tal como resulta de las lecturas parciales de los enunciados y de la resolución de ambigüedades que es guiada por la investigación de la lectura única” (p. 142).

La semántica estructural define dos tipos de isotopía: la textual y la colectiva. En la primera da cuenta de los elementos estructurales del texto que permiten la lectura estableciendo la relación entre los elementos lingüísticos que lo componen, quién(es) es(son) el(los) actor(es) del relato y qué eventos y circunstancias se están describiendo.

do en un espacio y tiempo. El lector del texto, en lenguaje vernáculo, *sabe qué historia se cuenta en el discurso*. Ahora bien, en un relato escrito puede existir más de una isotopía, es decir, pueden encontrarse más de dos contenidos en el discurso, el texto enuncia dos o más objetos centrales relacionados semióticamente; a estas relaciones, Greimas (1976) las denomina *biisotópicas* o *isotópicas complejas*.

La isotopía colectiva se establece entre varios textos en los que se pueda determinar su homogeneidad; sin embargo, estos textos deben cumplir el criterio de que los narradores tengan características similares sociales, etarias, culturales y lingüísticas. Greimas (1976) define los conceptos señalados con anterioridad de la siguiente manera: “*Isotopía de un texto*: permanencia de una base clasemática jerarquizada que permite, gracias a la apertura de los paradigmas constituidos por las categorías clasemáticas, las variaciones que, en lugar de destruir la isotopía, no hacen, por el contrario, sino confirmarlas” (p. 146). Para la isotopía colectiva afirma: “Cuando cierto número de textos individuales, con la condición de que sean elegidos con arreglo a criterios no lingüísticos que garanticen su homogeneidad, pueden constituir un *corpus* y que este *corpus* podrá considerarse como suficientemente isótopo” (p. 143). A esta información añade: “*Homogeneidad no lingüística del corpus*: conjunto de caracteres comunes a las personas; su pertenencia a la misma comunidad lingüística, a la misma edad, al mismo nivel cultural” (p. 144).

2.6. LA CONSTITUCIÓN DEL CORPUS, LA NORMALIZACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN

El *corpus* de la investigación son las entrevistas biográfico-narrativas de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos, grabadas y transcritas para su organización y posterior codificación. Una vez codificadas, atendiendo a lo expresado en otro lugar, con la mediación explicativa de la semántica estructural de contenido para cada uno, en su progresiva elaboración, se construyen las estructuras semánticas con el fin de captar y definir los patrones que determinan las estructuras bases de estos textos y, de esta manera, elaborar los modelos de análisis semánticos que dan cuenta de las relaciones entre los semas

en el eje semántico. Estos modelos de análisis son denominados por Greimas (1976) como *modelo semiótico*, *cuadro semiótico*, *análisis actancial*, entre otros, lo que permitirá que se analicen las narrativas biográficas de los estudiantes desde las estructuras subyacentes que emergen en sus relatos.

Para que estos relatos biográficos puedan ser analizados en la dialéctica explicación y comprensión, deben dar cuenta de lo que es el propósito de la investigación, esto es, el proceso de la configuración de la identidad profesional docente en los estudiantes en formación inicial de la licenciatura en Pedagogía Infantil desde sus biografías narrativas. Para ello, es necesario pasar por el cedazo de las condiciones de plausibilidad del *corpus*, entre las que se encuentran la pertinencia, la representatividad, la exhaustividad y la homogeneidad, las cuales iremos disgregando e interpellando.

Greimas (1976) define el *corpus* como un “conjunto de mensajes constituido con vistas a la descripción de un modelo lingüístico” (p. 218). A su vez, establece que “el corpus para estar bien constituido debe cumplir tres condiciones: ser *representativo*, *exhaustivo* y *homogéneo*” (p. 219). A continuación, citamos completamente dichas definiciones por la enorme pertinencia para esta fase de la investigación:

(1) La *representatividad* puede definirse como la relación hipotética que va de la parte que es el *corpus* a la totalidad del discurso, efectivamente realizado simplemente posible, que aquel subentiende. La cuestión de la representatividad se plantea tanto para los *corpus* individuales como para los *corpus* colectivos. (...) Lo que permite sostener que el *corpus*, aunque sea parcial, puede ser representativo, son los rasgos fundamentales del funcionamiento del discurso: *redundancia* y *clausura*.

(2) La *exhaustividad* es la adecuación del modelo que se ha de construir a la totalidad de sus elementos implícitamente contenidos en el *corpus*. [...] El procedimiento abreviado de la exhaustividad es (a) utilizando solamente un fragmento del *corpus*, considerado como representativo, y construyendo, a partir de este segmento, un modelo con valor puramente operatorio; y (b) la verificación de ese modelo provisional.

(3) La *homogeneidad* del *corpus* parece depender, a primera vista —sobre todo cuando se trata de *corpus* colectivos—, de un conjunto de condiciones no lingüísticas, de un *parámetro de situación* relativo a las variaciones captables ya sea al nivel de los locutores, ya sea al nivel del volumen de la comunicación. (pp. 219-221)

Para nuestro análisis, la representatividad de los *corpus* corresponde a que la selección de los textos muestre una representación fiel de toda la riqueza lingüística y de contenido de las relaciones entre las continuidades narrativas de las biografías de formación y la configuración de la identidad profesional docente, encontrando en el texto los semas de las isotopías de mayor recurrencia en el discurso.

En relación con la exhaustividad, en los *corpus* de las biografías narrativas se comprenderá como la selección de los textos que permitan construir los modelos de análisis en la estructura semántica de base, considerando las isotopías del objeto de estudio, las entrevistas narrativas individuales de cada estudiante y los *corpus* de las entrevistas narrativas grupales. En cuanto a la homogeneidad, estos *corpus*, como lo expresamos en otro lugar, en lo que denominamos *homogeneidad no lingüística del corpus*, corresponde a discursos que provienen de las narrativas de los estudiantes que comparten social, cultural y académicamente aspectos semejantes. Una vez evaluados los *corpus* según los criterios inmediatamente enunciados, estos *corpus* deben ser despsicologizados y objetivados para la estructura de base, que sirve a la elaboración del modelo de análisis, extrayendo todos aquellos elementos lingüísticos que den información particularizada de los autores del discurso.

Greimas (1976) denomina *corpus como texto* este momento de despersonalización, según la siguiente descripción:

El *corpus* se convierte en texto, *texto* se define como el conjunto de los elementos de significación que se hallan situados sobre la isotopía elegida y están encerrados en los límites del *corpus*. Lo que obliga a (1) elección de la isotopía y (2) eliminación de los elementos pertenecientes a otras isotopías contenidas en el *corpus*. [...] El *corpus* depurado tomará, pues, la forma de un texto isótopo, un discurso deslexicalizado y

desgramaticalizado. [...] Propositiones semánticas protocollarias, cuya disposición ulterior equivaldrá a la construcción de modelos. (pp. 222-225)

El segundo momento de los procedimientos de descripción de esta potente y rica teoría de la semántica, que brinda las herramientas técnicas desde la lingüística para la dialéctica explicación y comprensión en la fenomenología hermenéutica ricoeuriana, para la emergencia de los ejes de sentido de las biografías narrativas, en las isotopías encontradas en los *corpus*, se corresponde con el concepto de *normalización*. La normalización, en palabras de Greimas (1976), se constituye en:

Los medios adecuados para garantizar la homogeneidad de la descripción misma: consiste en transformar el discurso, que se encuentra en estado bruto en el *corpus*, en manifestación discursiva y comprende tres operaciones distintas:

(1) *La objetivación del texto*: es la eliminación, en el texto que preparamos, de las categorías lingüísticas que dicen relación a la situación no lingüística del discurso. Entre ellas, la categoría de *persona*, la categoría del *tiempo*, la categoría de la *deixis* y todos los *elementos fácticos en general*.

(2) *La institución de una sintaxis elemental de la descripción*: establecer, introduciendo una notación simbólica muy elemental, clases de sememas, que hemos definido ya, y hacer uniforme la expresión de un reducido número de reglas de combinación de esas clases en mensajes, construidos a partir de los enunciados del discurso.

(3) *La institución de una lexemática de la descripción*, cuyo fin sea lexicalizar los sememas denominados, pero ya en el interior del lenguaje descriptivo. (pp. 235-236)

Y añade:

Normalización es la construcción del modelo que subsume al texto, o, dicho de otro modo, es la transformación del inventario de mensajes en estructura. Para ello, realiza el primer procedimiento que es la selección y el segundo que es la estructuración. (Greimas, 1976, p. 243)

Con los términos de *selección* y *estructuración* se llega al tercer momento de los procedimientos de descripción, la construcción del modelo de la estructura. “El modelo, en cambio, es una estructura, es decir, una identificación de los principios de organización relacional de la significación” (Greimas, 1976, p. 243). Se define la selección como “la supresión de la redundancia, es decir, la selección consiste en reconocer la equivalencia entre varios sememas o varios mensajes y en registrarla con la ayuda de una denominación común a toda clase de ocurrencias juzgadas equivalentes” (Greimas, 1976, p. 244). Señala Greimas (1976) que el término *estructuración* “debe reservarse para designar el procedimiento de descripción complementario del de selección. Parece útil, debido a su sentido literal de «puesta en estructura», aplicado a los elementos de significación obtenidos por la selección” (p. 256).

Lo expresado por Greimas (1976) sintetiza estos procedimientos de descripción que permiten la construcción de los modelos de estructuras para la objetivación de las narrativas en la configuración de las identidades profesionales de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil:

La descripción de un *corpus* cualquiera es semántica en la medida en que, partiendo de las ocurrencias, las transforma en inventarios y estos en clases y, eventualmente, en clases de clases, para terminar en la construcción del modelo que da cuenta del modo de existencia del microuniverso semántico manifestado por el *corpus*. (p. 254)

Se culmina este apartado de los procedimientos de descripción del *corpus* con la presentación de las estructuras simbólicas (paralela, cruzada y abanico) y los principios del método de análisis estructural de contenido (MAE), en tanto este método, que proviene de la semántica estructural de Greimas (1976) y aplicado a las ciencias sociales en sociología, como se evidencia en Hiernaux (1977) y Remy (1990), ha sido traído a las investigaciones en educación por su potencia para el análisis de los relatos, textos y escritos de los actores educativos y pedagógicos. Algunas de las investigaciones educativas desarrolladas en el ámbito internacional y nacional aplicando el MAE son las de los académicos Ríos (2004; 2013), Martinic (1992;

1995), Suárez (2001; 2006; 2008; 2009), Saldarriaga (2003; 2008), Taborda (2009), Portela, Taborda y Pinto (2010) y Nieto (2014).

A continuación, de la mano de Suárez, tomando para ello el texto *El sentido y el método* (2008), donde compila artículos acerca de la teoría del MAE, las características de este método de análisis, así como la aplicación de este en investigaciones en Colombia, señalaremos los aspectos fundamentales del análisis estructural de contenido que se consideran pertinentes para la elaboración de las estructuras de los *corpus* de las entrevistas biográficas narrativas individual y grupal.

En el capítulo *El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos*, Suárez (2008) desarrolla “pedagógicamente” los dos principios básicos del MAE: el principio de oposición y el principio de asociación; el de oposición surge a través de la confrontación de los opuestos y el de asociación propone que los códigos disyuntivos se asocian con otros para formar redes de sentido. A partir de asociación y oposición, se conforman estructuras complejas que combinan diferentes elementos del discurso. Estas estructuras pueden ser de tres naturalezas: paralelas, en abanico o cruzadas.

El análisis estructural entiende el código disyuntivo como las unidades mínimas de sentido que se forman a partir de dos términos opuestos entre sí, y que constituyen una totalidad “T”. Para ello, suponemos que la palabra y su oposición forman una totalidad, y cada elemento desempeña un papel determinante en la comprensión del otro y de la propia totalidad: sin conocer una, no entenderíamos el significado de la otra. Esta naturaleza binaria proviene de la semántica estructural de Greimas (1995), que sostiene que para identificar las diferencias se deben tomar dos términos simultáneamente presentes y encontrar la relación entre ellos. (Suárez, 2008, p. 121)

Los códigos disyuntivos son de dos tipos: los *calificativos* y los *objetos*, siendo los calificativos los que le atribuyen cualidades específicas al código objeto. A continuación, se presenta la estructura básica para los códigos calificativos y de objetos (Suárez, 2008, p. 124):

Código objeto:	A	/	B
↑	↑		
Código calificativo 1:	Ac1	/	Bc1
↑	↑		
Código calificativo 2:	Ac2	/	Bc2
↑	↑		
Código calificativo 3:	Ac3	/	Bc3
↑	↑		
Código calificativo "n":	Ac"n"	/	Bc"n"

Suárez (2008) señala que cuando en el texto aparezca el término y su opuesto, a este último se le denomina *inverso lleno*, pero si en el texto de referencia no se encuentra explícitamente el término opuesto, este se negará, se le denominará *inverso vacío* y se representaría así: A / -A.

De acuerdo con Suárez (2008), el principio de asociación se representa teóricamente así:

$$\begin{array}{c} A_1 / B_1 \\ | \quad | \\ A_2 / B_2 \end{array} / \text{corresponde a la representación de disyunción}$$

Los principios de asociación y disyunción nos permiten construir los grafos de las estructuras paralelas, cruzadas o en abanico.

Otro elemento del MAE es la *valorización*, entendida como la carga valorativa que les otorga el sujeto a los discursos:

La herramienta de valoración permitirá comprender mejor el principio de movilización afectiva y de jerarquización del mundo en el cual viven los actores. Operativamente se pondrá un «+» cuando determinado código sea positivo y un «-» cuando sea negativo. (Suárez, 2008, p. 128).

La siguiente es la síntesis técnica que presenta Suárez (2008) de los principios técnicos del análisis estructural:

A / B = códigos disyuntivos (oposición), A se opone a B.

A / -A y B / -B. A se opone a -A (inverso vacío), B lo hace a -B.

A = -B y B = -A. A es igual al inverso de B y B al inverso de A.

A₁ se asocia con A₂, y por tanto B₁ se asocia con B₂.

T = A + B. La totalidad T es la suma del sentido de A y B. (p. 129)

Como ya se había mencionado, las estructuras simbólicas del MAE son la estructura paralela (figura 1), la estructura en abanico (figura 2) y la estructura cruzada (figura 3). A continuación, se muestran las representaciones gráficas de estas.

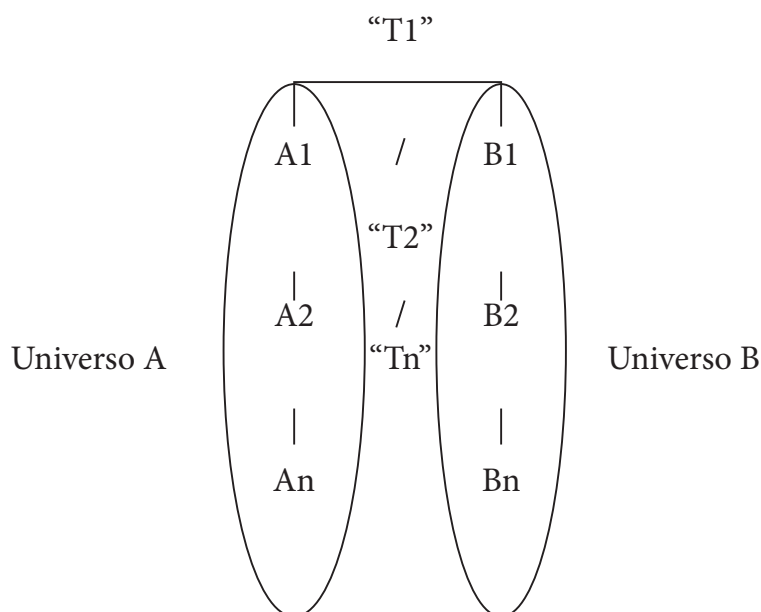


Figura 1. Estructura paralela. A₃ se asocia con B₁ y B₂ con B₃; así como B₃ mantiene una relación de oposición con A₂, etc. Es decir, la estructura A forma un universo A y la estructura B, un universo B. Fuente: Suárez (2008, p. 130).

Estructura en abanico:

Cuando dentro de un material encontramos más de dos elementos que pertenecen a una misma familia, es decir, que no se los puede oponer, pues no son de la misma naturaleza. En ese caso debemos acudir a los códigos que los califican y establecer una estructura secuencial, donde paulatinamente se van organizando los códigos en ramificaciones más y más específicas que se subdividen y forman nuevas totalidades, así hasta concluir con todos los elementos que presente el material. (Suárez, 2008, p. 130)

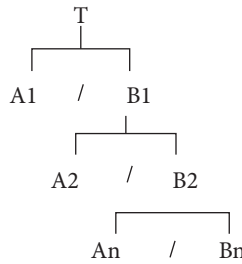


Figura 2. Estructura en abanico. Fuente: Suárez (2008, p. 132).

Estructura cruzada:

Se encuentra en materiales con objetos que simultáneamente tienen el mismo atributo, es decir, dos códigos disyuntivos calificadores que se cruzan y forman así una estrella con cuatro posibilidades, en las cuales los cuatro códigos-objeto aparecen con dos calificativos a la vez. (Suárez, 2008 p. 133)

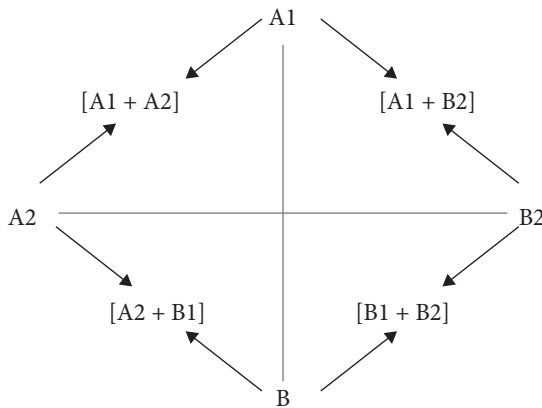


Figura 3. Estructura cruzada. Fuente: Suárez (2008, p. 135).

De esta manera, las estructuras simbólicas presentadas desde el MAE (paralelas, cruzadas y abanico) se constituyen en las representaciones gráficas para los modelos estructurales de la objetivación de los *corpus* de las narrativas individuales y grupal de los estudiantes en formación inicial en la licenciatura en Pedagogía Infantil.

2.7. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este momento del trayecto metodológico, para develar la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación inicial de la licenciatura en Pedagogía Infantil, desarrollaremos teóricamente la técnica de recolección de la información que permitirá obtener las narrativas de estos estudiantes sobre su biografía de formación académica. Como ya hemos señalado en otro lugar, en la configuración de la identidad profesional docente son importantes las narrativas que hacen los estudiantes de formación inicial acerca de su propio proceso de formación escolar; de esta manera, en el propósito investigativo de comprender el proceso de configuración de la identidad profesional en los estudiantes de formación inicial de la licenciatura en Pedagogía Infantil desde sus biografías narrativas, se consideró que la técnica de la entrevista biográfica-narrativa es la más pertinente para recabar las historias de vida de su formación.

Para abordar la definición de dicha técnica se convocan las aportaciones que ha realizado el investigador español Bolívar Botía en *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (2001). Este es un autor que ya hemos mencionado y que ha desarrollado diversas investigaciones en el desarrollo y crisis de la identidad profesional docente, principalmente en la educación secundaria, soportando sus investigaciones metodológicamente en el enfoque biográfico-narrativo.

La biografía narrativa que hacen las personas de su propia vida, su historia de vida, autobiografía da cuenta de las experiencias personales en una narración coherentemente organizada, en la cual, desde una perspectiva reflexiva, trae las experiencias del pasado y las redimensiona en el presente, otorgándoles un valor afectivo, simbólico y cognitivo, permitiéndole al propio sujeto constituir elementos de su identidad y dar una flecha de sentido al futuro de dichas experiencias. Bolívar (2001) plantea de la siguiente manera lo señalado con anterioridad:

Las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo

conductor que establezca las narraciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy es; de esta manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. (p. 92)

Bolívar (2001) define la *autobiografía* como “la narración escrita (u oral) que alguien hace de su propia vida; la biografía es la *construcción de la trayectoria biográfica* de una persona (de un docente), a partir de diversos datos (narrativos y no narrativos)” (p. 31). Los datos de la autobiografía de los estudiantes se obtuvieron de las entrevistas biográfico-narrativas individuales y de las entrevistas narrativas grupales, que posteriormente serán transcritas con el interés de develar los ejes de sentido de las narrativas en la configuración de la identidad profesional. A través de estas se relatan las experiencias sobre el tiempo, los espacios, los lugares, las personas, las relaciones, los acontecimientos vitales y la selección de estos que hace el entrevistado, así como las relaciones y propias interpretaciones que este establece en el proceso de formación, es decir, el narrador integra en un relato coherente y en una línea de tiempo sus experiencias de formación.

En diálogo con los elementos conceptuales desarrollados por Bolívar (2001) de tiempo y espacialidad de las biografías narrativas, el autor señala que:

Aquello que constituya la historia de vida vendrá dado por lo que en el relato aparece como su *crono-topografía*, es decir, los tiempos y espacios que diacrónicamente, desde su perspectiva actual, han configurado lo que es, así como la valoración que hace de la incidencia de cada uno en su vida. Por eso, junto a esta perspectiva diacrónica, irán apareciendo valoraciones/interpretaciones sobre aquellos momentos que especialmente, por sí mismos, han “contado” en el curso/rumbo de su vida. (p. 39)

En las narrativas biográficas, a partir de dar la voz a los actores sociales, para este caso en particular la voz de los estudiantes en

formación, se recupera la singularidad de las historias narradas por estos sujetos históricos, socioculturalmente situados, posibilitando así una visibilización de su constitución como seres de sentidos y trayectorias vitales en su configuración identitaria de pertenencia al colectivo docente. El estudiante en formación inicial de la licenciatura en Pedagogía Infantil solo puede establecer una flecha de sentido de su ser, hacer y quehacer como docente, en la medida que reflexiona en el relato sobre las experiencias vitales biográficas y con otro/otros de su proceso de formación.

En esta mirada, Bolívar (2001) considera que la narrativa biográfica es una aproximación biográfica y evolutiva y la caracteriza como:

- (1) *Dinámica*, porque se nutre de modelos y marcos para la acción, que se han ido construyendo desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo.
- (2) *Narrativa*, puesto que se trata de un avance hacia el sí mismo profesional que se sustancia en el relato de la experiencia.
- (3) *Contextual*, en la que confluyen en un todo global, inseparable, los aspectos de evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva/familiar y vida socio-profesional), mutuamente influyentes, que configuran la estructura individual de vida del sujeto. (p. 45)

En la entrevista biográfica-narrativa que se hizo a los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, se les indujo a través de una guía temática que traza un horizonte del proceso de formación para que, en un trabajo de recordación y selección de experiencias y su valor emocional, reconstruyeran en el presente y en un potencial futuro su historia de vida de formación en un relato desde los momentos iniciales de ingreso a la escuela, como espacio de socialización de los saberes de la humanidad, hasta su actual momento de vivencia como estudiante de licenciatura. Así, el interés en este diálogo constructivo es develar los ejes de sentido de las narrativas biográficas para su posterior integración y síntesis interpretativa. En concordancia con lo expresado, para Bolívar (2001), el objetivo de una entrevista biográfica “es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmen-

te, aunque también pueden entrar las expectativas y perspectivas futuras” (pp. 158-159).

Los momentos de la entrevista biográfico-narrativa desarrollada con los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil se corresponden con la metodología de Fritz Schütze (1978, 1997) sobre la *entrevista narrativa* presentada por Appel (2005) y Alheit (2013). “La metodología de la entrevista autobiográfica narrativa parte de la hipótesis de que la narración de las experiencias personales como historia de vida sin previa preparación supone una aproximación máxima a los hechos realmente experimentados” (Appel, 2005, p. 5).

Alheit (2013) señala que la entrevista narrativa es algo *práctico* e invita a seguir unas reglas que podrían considerarse como una *guía general orientativa*:

Regla 1: preparar la entrevista cuidadosamente.

Regla 2: entrevistar solo a personas que de verdad te interesan por su propia persona o por su problema particular.

Regla 3: establece abiertamente el propósito de la entrevista.

Regla 4: di algo tú también acerca de ti.

Regla 5: necesitas tiempo y un interés firme.

Regla 6: asegúrate de que las reglas de narración de la historia se “ratifican” de verdad al inicio de la entrevista.

Regla 7: cuando la entrevista ha empezado, permanece en el fondo todo lo posible.

Regla 8: es importante que en la fase inicial de la entrevista evites preguntas como “¿por qué?” y “¿para qué?”

Regla 9: deja las preguntas concretas para la “fase de seguimiento”.

Regla 10: que no te asuste cometer errores. (pp. 15-17)

En relación con la forma de conducir una entrevista autobiográfico-narrativa, en el apartado del *Comportamiento del entrevistador durante la entrevista/la narración inicial*, Appel (2005) advierte que “no se debe interrumpir, hay que escuchar y tomar notas hasta

que el entrevistado señala que ha terminado su relato” (p. 9). También, que hay dos partes diferenciadas de la entrevista: la *narración principal*, la cual termina cuando el entrevistador lo establece y la “parte de hacer preguntas” (p. 9). La última parte de la entrevista es “la salida” (p. 10).

Para la elaboración de las preguntas de las entrevistas biográfico-narrativas que dieran cuenta de la pregunta de investigación, ¿cómo se configura la identidad profesional de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos?, se siguió a Appel (2005):

La entrevista narrativa como “material empírico” se caracteriza por el hecho de que se trata de una narración sobre la vida personal del entrevistado sin previa preparación. La situación comunicativa de la entrevista en sí es artificial en el sentido de que el entrevistador al comienzo de la entrevista solamente hace una pregunta inicial que motiva al entrevistado a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida personal. (pp. 3-4)

La pregunta narrativa inicial de la entrevista biográfica-narrativa se estableció del siguiente modo: ¿Me podría contar acerca de su experiencia de cómo ha transcurrido su vida académica desde que inició la escuela (como espacio institucionalizado de niveles de escolarización) o, si no fue a la escuela, en cualquier espacio que pueda considerarse de educación (en Colombia, en las edades de 0 a 7 años, denominados *centros maternos*, *jardines infantiles*) hasta su proceso formativo como estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos?

Se les solicitó a los estudiantes entrevistados que dicha narración de la biografía escolar personal fuera enriquecedora y expresara las vivencias, situaciones y anécdotas que consideraran muy significativas en la experiencia formativa de escolaridad.

Una vez terminadas las narraciones de cada entrevistado con respecto a esta pregunta inicial, en correspondencia con las reglas 7, 8 y 9 (Alheit, 2013) y según lo señalado por Appel (2005), “el entrevistador no interviene en esta narración (narración principal). Solo cuando el entrevistado ha terminado la narración sobre su

vida, entonces el entrevistador hace más preguntas” (p. 4), se les realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el pedagogo infantil?
- ¿Qué hace el pedagogo infantil?
- ¿Cómo se ve en el futuro como pedagogo infantil?

Cuando estas preguntas fueron respondidas a criterio del entrevistado, se dio paso a la última parte de la entrevista, *la salida*, en la cual se le preguntó al entrevistado: ¿desearía añadir algo más a lo que ya me ha dicho? Así, se dio cierre a la totalidad de la entrevista individual biográfico-narrativa.

Como se indicó en el capítulo 1, *Identidad, identidad profesional docente e identidad narrativa*, para la configuración de la identidad profesional, Dubar (2002) establece que las formas identitarias giran alrededor de dos ejes, el *eje de relación* con los otros, que para la presente investigación se constituye en la relación con los profesores, compañeros de su formación académica y, de manera particular, con los pares de la licenciatura en Pedagogía Infantil, y el *eje biográfico*, que es la vivencia de las experiencias de la propia formación académica y su narrativa. Esta identidad profesional docente la conceptualiza Bolívar (2006) como el resultado de las interacciones entre la trayectoria biográfica y el entorno social, cultural e institucional.

De esta manera, se estructuró también la entrevista grupal con los estudiantes que habían participado en las entrevistas biográfico-narrativas individuales, para la cual se elaboraron las siguientes preguntas:

- ¿Cómo valoran los licenciados de otras áreas y niveles al licenciado en Pedagogía Infantil?
- ¿Cómo valoran los padres y madres al licenciado en Pedagogía Infantil?
- ¿Cómo valoran los estudiantes de preescolar al profesor de preescolar?
- ¿Quién debería ser un pedagogo infantil?
- ¿Qué deberá hacer y saber un pedagogo infantil?

- ¿Cuál será el futuro del pedagogo infantil?
- ¿Existe relación entre modelos de profesores durante la formación académica, valorados positiva o negativamente, y el propio quehacer como pedagogo infantil?

Estas entrevistas, la biográfico-narrativa individual y la narrativa grupal, se desarrollaron en sesiones: la primera, la biográfico-narrativa individual, se dividió en dos sesiones de aproximadamente dos horas cada sesión; estas sesiones podían ser de un menor tiempo si los entrevistados así lo consideraban. En la primera sesión, las narrativas biográficas de formación iniciaron con el ingreso a la escolaridad hasta la culminación del nivel de básica secundaria (aproximadamente doce años de escolaridad). La segunda sesión fue la narrativa de la formación al ingreso al programa de licenciatura en Pedagogía Infantil hasta el semestre en el que se encontraban matriculados. La entrevista grupal se desarrolló con siete estudiantes, con una duración aproximada de cuatro horas, en las cuales se respondieron las siete preguntas ya indicadas. Los participantes de la entrevista grupal respondieron cada una de las preguntas presentadas.

Es importante señalar que las preguntas de la entrevista biográfico-narrativa individual, así como las preguntas de la entrevista grupal, fueron validadas por dos docentes del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos con formación doctoral en educación y experiencia en el enfoque biográfico-narrativo.

2.8. CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Como ya se señaló en el apartado inmediatamente anterior, la recolección de la información se dio a partir de las entrevistas biográficas-narrativas y las entrevistas grupales de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos. De esta manera, se considera que los participantes debían tener unas condiciones particulares para proporcionar dicha información y que la selección de los estudiantes participantes obedeció a la intención de la investigadora para que se correspondiera con los propósitos de la investigación.

La investigación y sus propósitos, así como los criterios de selección de los participantes, se presentaron en el campus de la Universidad de los Llanos a los estudiantes matriculados en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil en los semestres quinto a noveno, a quienes también se animó a participar en la investigación; posteriormente, se envió vía correo electrónico a cada estudiante de estos semestres el nombre de la investigación y nuevamente la invitación a participar.

En la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios: estudiantes de la Universidad de los Llanos matriculados en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil, que cursaran entre los semestres quinto a noveno, por lo menos dos estudiantes por semestre, con el propósito de considerar la secuencia curricular del programa. La decisión de que los estudiantes debían estudiar estos semestres responde a que a partir del quinto semestre hay una mayor retención de los estudiantes en los programas de formación en pregrado. El criterio que se encontraran en los cursos de práctica formativa (hasta octavo semestre según el currículum del programa) atiende a que los estudiantes entrevistados establecen la importancia de estos cursos en las narrativas biográficas del hacer y ser futuro licenciado en Pedagogía Infantil. Y en relación con la práctica profesional docente (la última práctica anterior a la titulación), este criterio toma en cuenta las características particulares y los retos del estudiante.

También se consideraron los criterios de *redundancia y clausura para los corpus* (Greimas, 1976). Se revisaron cuidadosamente las entrevistas y se decidió que las once que se plantearon inicialmente eran suficientes para dar cuenta del fenómeno en cuestión: la configuración de la identidad profesional en los estudiantes en formación inicial del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos. De no haberse encontrado en las narrativas de los estudiantes las características de redundancia y clausura, habría sido necesario ampliar el número de entrevistados.

Con los estudiantes entrevistados se acordó un primer encuentro para dar a conocer personalmente los objetivos de la investigación y las condiciones de la participación en esta. En la primera sesión de la entrevista biográfica-narrativa se realizó la pregunta narrativa

y se avanzó en su resolución hasta la finalización de la educación básica secundaria; también se concertó el encuentro de la segunda sesión de la entrevista individual. Es importante señalar que la segunda sesión de esta entrevista se inició preguntándole a cada estudiante si deseaba añadir alguna situación o experiencia de la primera etapa de escolaridad narrada. En general, se encontró que los estudiantes enriquecieron estas narrativas ampliando la descripción de situaciones significativas, algunos de ellos mencionaron que preguntaron a sus familiares acerca de este primer momento de escolaridad; asimismo, en esta segunda sesión, otros aportaron a las narrativas expresadas un trabajo previo de la universidad denominado *Autobiografía*, el cual fue desarrollado en el primer semestre del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil.

Al finalizar las entrevistas biográficas-narrativas y la entrevista grupal, se acordó que sus transcripciones se enviarían a cada uno de los estudiantes participantes para cerciorarse de que dieran cuenta, en su totalidad, de lo expresado en las narrativas.

De esta manera, es importante destacar que se hicieron nueve entrevistas a mujeres y dos entrevistas a hombres, dos estudiantes por semestre entre quinto y octavo y tres estudiantes de noveno semestre, para un total de once entrevistas biográfica-narrativas y una entrevista grupal. El conjunto de entrevistas fue recolectado entre el 15 de octubre de 2017 y el 30 de enero de 2018.

2.9. CODIFICACIÓN DEL CORPUS

Una vez se ha avanzado en este segundo capítulo, denominado *El camino metodológico para la develación de la identidad profesional docente*, en la constitución del *corpus* y los procedimientos de descripción, las técnicas de recolección de la información y las características de los participantes, en este apartado continuamos con el detalle de las convenciones elegidas para la codificación del *corpus*.

El primer momento de la codificación del *corpus* corresponde a la transcripción de las entrevistas biográfico-narrativas, que se numeran ordinalmente en forma ascendente del 1 al 11, al igual que las ocurrencias que componen cada entrevista. Por tanto, todas las

entrevistas que configuran el *corpus* fueron organizadas en orden de recolección del 1 al 11 para las entrevistas biográfico-narrativas y se inicia nuevamente el orden en 1 para la única entrevista grupal. En la entrevista grupal se considera la misma codificación, señalando que la pregunta y la ocurrencia son de la entrevista grupal.

En total fueron 11 del tipo biográfico-narrativas individuales y 1 entrevista grupal; se transcribieron 1131 párrafos. Una vez transcrita la totalidad de las entrevistas y enumeradas en forma ascendente, se procedió a la codificación, en la que se consideró el número de la entrevista individual o grupal, el orden de dicha entrevista, el número de la pregunta, el número de la ocurrencia en relación con la totalidad de las ocurrencias y el nivel de escolaridad de la narración (preescolar, primaria, secundaria, técnica, universidad). Para las ocurrencias del nivel de universidad, se codificó según el semestre que estaba cursando el estudiante.

Las siguientes son las convenciones establecidas para las ocurrencias: la letra E para las entrevistas, EI para las entrevistas individuales y EG para la entrevista grupal, junto con el número (entre 1 y 11) que corresponde al número de la entrevista. Posteriormente, el orden de la entrevista representada con la letra D y el número (entre 1 y 11) que corresponde al orden de recolección. A continuación, la pregunta se representa con la letra Q y el número (entre 1 y 4) para las entrevistas individuales y con el número (entre 1 y 7) para la entrevista grupal. Luego, en la etiqueta de cada párrafo se señala el número consecutivo que corresponde a cada ocurrencia o párrafo, que va de 001 al 1131.

Finalmente, aparece en la ocurrencia el período de formación académica en la narrativa del estudiante entrevistado, así: ETPR, que corresponde a los relatos de la educación preescolar; ETP para los relatos de la educación primaria; ETB para los de educación básica secundaria (sexto a undécimo grado), que es posterior a la educación primaria; ETT para las narraciones del período de la educación tecnológica y ETU para las experiencias de la formación universitaria en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil. Estas últimas se acompañan del semestre que cursa el estudiante con la letra S, seguida del número (entre 5 y 9). A continuación, se

presentan los usos de dichas convenciones en los *corpus* de las entrevistas biográficas-narrativas individuales y en la entrevista grupal.

La ocurrencia pertenece a la entrevista individual del estudiante 2, es decir, el segundo entrevistado; la pregunta es la número 2, la ocurrencia es la número 162, el estudiante se encontraba cursando noveno semestre y corresponde a la vivencia de la experiencia en el nivel universitario.

¿Quién es el pedagogo infantil? El pedagogo infantil es una persona íntegra, que ama a los niños, que no solamente está en el ámbito educativo sino también social, que no solamente tiene compromiso con los estudiantes, sino con toda la población infantil, que hace en la enseñanza experiencias significativas, eso es para mí. Esto es, para mí, quién es el pedagogo infantil y que trasciende a las familias. Eso es lo más importante. (EI2D2Q2162S9ETU)

La siguiente ocurrencia corresponde a la entrevista grupal y la respuesta es de la segunda estudiante entrevistada, la pregunta es la número 6, la ocurrencia es la número 1098, la estudiante se encontraba cursando quinto semestre y corresponde a la vivencia de la experiencia en el nivel universitario.

¿Cuál será el futuro del pedagogo infantil? Esto es difícil, es incierto. Sí, porque yo lo veo incierto; como había dicho, es difícil porque, desde la pedagogía infantil, uno tiene una formación un poco menos superficial en comparación con la educación infantil. Sí creo que va a ser una competencia de conocimientos, por más que uno no quiera, en este país hay que sobrevivir, es difícil y el campo laboral va a ser como complicado. Sí, en las prácticas pedagógicas que uno lleve y que uno implemente, pues, ahí se verá la diferencia. [...] No veo un futuro muy bueno, me preocupa mucho la pedagogía, porque el título de Pedagogo Infantil tiene para mí más peso, con enfoque profesional, que la educadora infantil, el educador infantil no sé, no, no lo veo como tan profesional como al pedagogo que tiene un enfoque científico, investigativo... Entonces yo lo que veo es un futuro incierto. (EG1D1Q61098S5ETU)

2.10. ORGANIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS SEMÁNTICAS

Una vez desarrollados los términos de los procedimientos de descripción (la constitución del *corpus*, la normalización y la construcción) desde la semántica estructural (Greimas, 1976), las convenciones en la codificación del *corpus*, la entrevista biográfico-narrativa y la entrevista grupal como técnicas de recolección de la información y la caracterización de los participantes, en este apartado se presenta la implementación de estos procedimientos de descripción que permiten la organización de las estructuras semánticas a partir de las narrativas de los estudiantes en formación en la licenciatura en Pedagogía Infantil en la configuración de la identidad profesional.

Para la interpretación de los *corpus* de las narrativas, en esta dialéctica explicación-comprensión (Ricoeur, 2002), la organización de las estructuras semánticas se constituye en el polo explicativo y objetivado de los textos que nos permite transitar de una interpretación ingenua a una interpretación crítica, develando las estructuras profundas que están en la base de los discursos. Es a través de las reducciones operacionales del *corpus* (Greimas, 1976) que se muestran las estructuras semánticas de la apertura de sentidos de las narraciones de los estudiantes, que dan cuenta de las relaciones entre el proceso de formación académica en un contexto y la configuración de la identidad profesional docente en la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Ahora bien, las narrativas de las entrevistas biográficas-narrativas y la entrevista grupal conforman un *corpus bien constituido* porque cumple con las condiciones de ser homogéneo, que, como lo expresamos en otro lugar en lo que denominamos *homogeneidad no lingüística del corpus*, corresponde en la presente investigación a los discursos que provienen de las narrativas de las biografías de formación de los estudiantes, quienes comparten socialmente aspectos semejantes como ser de estratos 2 y 3, haber cursado los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media según los estándares nacionales colombianos, estar matriculados en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de los Llanos, con los currículos institucionalizados, y estar cursando los semestres quinto a noveno en los cuales se abordan las

prácticas formativas y la práctica profesional docente del programa. Esta homogeneidad no lingüística del *corpus* de las narrativas de los estudiantes permite considerarlo como “suficientemente isótopo” (Greimas, 1976, p. 143).

Una vez que hemos establecido la homogeneidad del *corpus* de las narrativas de las entrevistas biográfico-narrativas y la entrevista grupal, para avanzar en la elaboración de las estructuras semánticas, es necesario esclarecer la condición del *corpus* de la *exhaustividad* (Greimas, 1976). Son los procedimientos de la *exhaustividad* los que determinan la selección de las ocurrencias que den cuenta de la isotopía de las narrativas en correspondencia con los propósitos de la investigación: analizar las narrativas biográficas desde las estructuras subyacentes en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la Universidad de los Llanos.

Pero, para determinar qué ocurrencias dan cuenta de la isotopía de la relación biografía-narrativa de formación y configuración de la identidad profesional, se realiza el “procedimiento de transformación del *corpus* en texto, bajo dos aspectos complementarios: la elección de la isotopía y la eliminación de los elementos pertenecientes a otras isotopías contenidas en el *corpus*” (Greimas, 1976, p. 223). Los conceptos de elección y eliminación de las isotopías son de carácter operatorio y lo que posibilitan, en la relación con el *corpus*, es usar una herramienta analítica que permita elegir la isotopía. Ahora bien, en relación con esta posible “subjetividad” en la elección de las ocurrencias que dan cuenta de la isotopía, Greimas (1976) señala que esta puede ser minimizada por lo que denomina *retroanálisis*:

Ello no impide que la extracción (de la isotopía) parezca, a primera vista, sujeta a la apreciación subjetiva del descriptor. En este caso, es normal exigir que ese carácter subjetivo sea corregido por la intervención más apoyada del conjunto de los procedimientos en las distintas fases del análisis, y más particularmente al nivel de la construcción del modelo, en que la búsqueda de equivalencias y de oposiciones se presta perfectamente a la constatación de lagunas y de omisiones. Estas omisiones, inevitables pese a la redundancia de los elementos que se han de describir, podrán ser recuperadas mediante retroanálisis, mediante reiteradas vueltas atrás. (p. 225)

De esta manera, la elección de las isotopías del *corpus* de las narrativas se realiza atendiendo a lo señalado por Greimas (1976) en relación con *la exhaustividad*, la cual define así:

El procedimiento abreviado que pudiera permitir las mismas garantías de fidelidad de la descripción al *corpus* que las que parece ofrecer la exhaustividad consistiría en dividir la operación de descripción en dos fases distintas: (A) En la primera fase, la descripción se haría utilizando solamente un fragmento del *corpus*, considerado como representativo y construyendo a partir de este segmento un modelo con valor puramente operatorio. (B) La segunda fase sería la de la verificación de ese modelo provisional a través de la *verificación por saturación del modelo* o la *verificación por sondeos*. (pp. 220-221)

Por tanto, las ocurrencias del *corpus* seleccionadas de las entrevistas biográficas y la entrevista grupal de los estudiantes dan cuenta del criterio de *exhaustividad* en la constitución del *corpus* al ser estas *representativas* por la potencia que tienen para evidenciar el asunto de la relación entre biografía narrativa de formación y configuración de la identidad profesional. Posteriormente, estas se revisan comparativamente con todo el *corpus* en *retroanálisis*. La verificación que se asume es la de *verificación por saturación del modelo* que, en palabras de Greimas (1976), consiste en “comenzar con la segunda parte del *corpus* y en proseguir sistemáticamente la comparación entre el modelo y las ocurrencias sucesivas de la manifestación, y ello hasta el agotamiento definitivo de las variaciones estructurales” (p. 221). Asimismo, se eliminan las ocurrencias que no den cuenta de las isotopías de la investigación.

A continuación, se presentan dos ocurrencias que ejemplifican *la selección y la eliminación* en la constitución del *corpus*. La primera ilustra lo que se ha denominado como *representativa* de la isotopía, la relación entre biografía formativa y configuración de la identidad profesional docente y, por tanto, se selecciona como modelo de verificación de la totalidad del *corpus*. La segunda ocurrencia es la que se elimina en el proceso de descripción porque no guarda relación con dicha isotopía fundamental de la investigación. Veamos, entonces, la primera ocurrencia que ha sido *seleccionada* y que da respuesta a la pregunta “¿Quién debería ser un pedagogo infantil?”:

Cualquiera que entienda el potencial de los niños, cualquiera que entienda el poder transformador que pueda llegar a tener un docente en pedagogía infantil, cualquiera que quiera un mundo mejor, cualquiera que tenga un respeto superior por la infancia, cualquiera que quiera oír las voces de los niños y las niñas antes que la suya, cualquiera que entienda que en la divergencia también hay convergencia, cualquier idealista, cualquier soñador, cualquiera con un pensamiento propositivo y de cambio. (EG1D11Q41058S8ETU)

Esta segunda ocurrencia, que también da respuesta a la pregunta anterior, por el contrario, no se selecciona, sino que se *elimina* debido a que no da cuenta de la isotopía establecida.

Sí, a veces se agua el ojo y bueno, esa sensibilidad nos ha ayudado a culminar estos cursos teniendo una concepción diferente y diciendo, caramba, esto es muy grande y, a veces, yo, personalmente, digo que me falta muchísimo y, escuchando aquí a G* aprendo, aprendo porque mi formación ha sido diferente, pero lo escucho primero por ser hombre y referirse así de los niños, de esos conceptos que tiene aprendo y digo, caramba, esto me sirve, esto lo voy a anotar aquí y lo voy a poner en práctica. Porque en el afán y en el quehacer de ser docente, que “rápido, porque la tarea...”, que “rápido, porque esto...”, ignoramos y olvidamos eso, escucharlos o prestarles más atención quizás que a las necesidades mismas de uno, entonces aprendo muchas cosas y cosas que quizás no las aprendamos. (EG1D3Q41060S9ETU)

Estas ocurrencias que ejemplifican *la selección y la eliminación* nos permiten mostrar el ejercicio operatorio de la elección de los párrafos, escogencia que reiteramos es la primera fase del criterio de exhaustividad, es decir, un momento provisional, transitorio, para establecer un modelo tentativo y de hipótesis de trabajo de estructura que fundamente la organización de las estructuras semánticas y que, como ya establecimos, se *verifica por saturación*; es decir, en este primer modelo las estructuras se comparan con la totalidad del *corpus* y dan cuenta así del proceso de *retroanálisis*. Estas ocurrencias también exponen el discernimiento que está en la base de la elección inicial o eliminación operatoria, que se trata de

la existencia de algún sema o semas relacionados con la isotopía de la investigación (la relación entre biografía-narrativa de formación y configuración de la identidad profesional). Entre ellos, semas como docente, pedagogía infantil, respeto superior, infancia y voces de los niños.

De esta manera, inicialmente, se eligieron 238 ocurrencias consideradas como *representativas* de la isotopía. Y de ellas, teniendo presente que se encuentra dicha isotopía, se seleccionaron 44 que son especialmente potentes y significativas para los propósitos de la investigación. Y en tanto es un proceso de descripción operacional, se escogieron 29 ocurrencias de donde se determinan las estructuras, a las cuales se les hace el procedimiento de *retroanálisis*. Es una elección operativa e intencional de escogencia de las ocurrencias, en lo que ya señalamos en otro lugar es la *selección de ocurrencias* para establecer una mayor objetivación con el propósito de “reducir en cuanto sea posible, la parte de subjetividad que allí se manifiesta” (Greimas, 1976, p. 219). Es necesario aclarar que dicha selección no se corresponde con el número de estudiantes entrevistados o con una representación de ellos. La selección y la eliminación, se insiste, son operatorias, son de donde se derivan las hipótesis de los semas de los modelos de las estructuras semánticas de la isotopía.

Una vez seleccionadas las ocurrencias, se continúa con la *normalización* del *corpus*, la cual se inicia con la *objetivación del texto*, que es la eliminación de categorías morfológicas. Para Greimas (1976), las categorías que deben ser eliminadas principalmente son:

- (1) La categoría de la *persona* (*yo, él, se, nosotros, vosotros*).
- (2) La categoría del *tiempo*. La eliminación concierne a todas las indicaciones temporales relativas al *nunc* del mensaje.
- (3) La categoría de la *deixis*. Todos los deícticos espaciales --determinativos, pronombres o adverbios--, en la medida en que comportan la apreciación subjetiva del locutor, serán excluidos del texto.
- (4) Todos los momentos *fáticos* en general. La eliminación de toda redundancia, gramatical o lexical. (pp. 235-236)

Así, entonces, en las ocurrencias seleccionadas se eliminan todos los deícticos que indiquen el quién de la acción: yo, conmigo, nosotros, mía, nuestra, él, ella, es decir, nombres personales; los que se-

ñalen la cronología de dichas acciones --el cuándo--: antes, ahora, ayer, hoy, mañana, después, el año, los días; así como los espacios y lugares: allí, aquí; el nombre de las instituciones y los cursos. También se eliminan todas las expresiones de comunicación no verbal (suspiros, llanto, silencios, risas), además de las redundancias. En la siguiente ocurrencia se ejemplifica esta objetivación, que corresponde a la pregunta “¿Qué debería hacer y saber un pedagogo infantil?”:

En cuanto al saber, tiene que saber todo: la historia de la pedagogía para poder entender. Debe saber sobre las concepciones de la infancia, que es muy importante, porque hay una concepción de infancia en la población; saber de las metodologías de educación, de didáctica, de las actualizaciones de la educación. Es importante no quedarnos con lo que han investigado, sino proponer. (EG1D2Q51072S9ETU)

De la cual se derivan, por eliminación, los siguientes términos: *saber, historia, pedagogía, concepciones, infancia, metodologías, educación, didáctica, actualizaciones de la educación, investigado*. Términos que son lexicalizados para la homogenización del texto: “la operación consiste en: 1. Atribuir a todos los sememas la forma substancial [...] y 2. En lexicalizar los sememas mediante la adición de los sufijos sustanciales apropiados” (Greimas, 1976, pp. 241-242). Por tanto, los términos se adecuan en género y número y quedan constituidos para las estructuras semánticas en saber, historia, concepción, infancia, metodología, educación, didáctica, actualización e investigar.

Este procedimiento se realiza en cada uno de los párrafos seleccionados. Posteriormente, estos términos derivados de las ocurrencias escogidas son llevados a un “inventario de términos objeto” (Saldarriaga, 2008, citado en Suárez, 2008, p. 181) para consolidarlos en un listado. Con estos términos y las relaciones existentes entre ellos, se organizan las *estructuras lingüísticas*. Recordemos las características de dicha relación para ser considerada estructura lingüística: la significación presupone la relación entre dos términos. Estas estructuras lingüísticas se constituyen, entonces, como producto de las relaciones de conjunción y de disjunción de los términos objeto de las ocurrencias elegidas.

Según el MAE, las estructuras lingüísticas pueden ser de tres naturalezas: paralelas, en abanico o cruzadas (Suárez, 2008). A continuación, se presentan algunas ocurrencias que ejemplifican estas primeras estructuras develadas en las entrevistas biográficas-narrativas y la entrevista grupal de los estudiantes. Se muestran los códigos disyuntivos, objetos y calificativos, así como su valoración.

Estructura paralela (figura 4):

Sin embargo, la profe R*: me tocó dos o tres años con ella, una señora muy alta, acuerpada, yo estaba en cuarto o quinto, pelo corto, pero demasiado parca, no era amable, no era cordial, seca, no sé si... No, no recuerdo que con lo demás amiguitos, que hoy se ve, que la docente llega y le da el pico o le toca la cabeza, nunca se vio eso de las demostraciones de afecto de ella hacia ningún estudiante. Todos queríamos estar con la profesora A*. Ella era la esposa del rector, era dulce, una persona alta, delgada, reflejaba esa paz, ese amor. Hace mucho tiempo no la veo, pero era muy suavcita, muy linda en su trato, entonces todos, que nos toque con la profesora A*, que nos toque con la profesora A*, pero nunca nos tocó, sin embargo, ella hacía actividades que nos integraba y yo recuerdo siempre estar al lado de ella, mirarla mucho, recuerdo ver su porte. (EI3D3Q118oS9ETP)

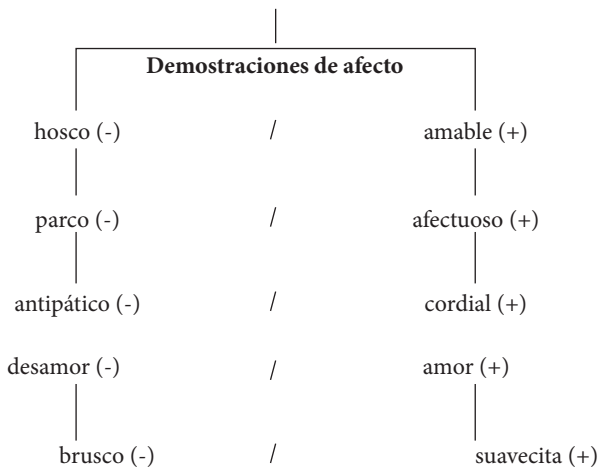


Figura 4. Buenos profesores y malos profesores. Fuente: elaboración propia.

Estructura en abanico (figura 5):

¿Quién es el pedagogo infantil? El ser pedagogo infantil para mí, además de identidad, es un poder, para mí es un poder: de cambiar, de transformar, de convencer; es un poder manipulador, sino que manipular suena muy muy feo, muy muy feo, pero creo que es mejor transformar y creo que ha sido lo que más me ha llamado la atención de ser pedagogo infantil. (EI6D6Q2627S6ETU)

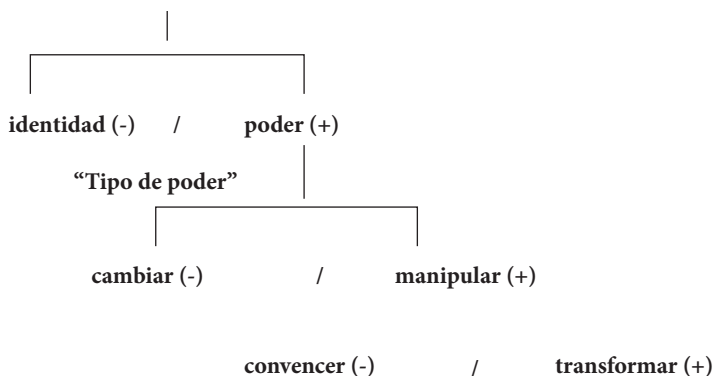


Figura 5. Ser pedagogo infantil. Fuente: elaboración propia.

Estructura cruzada (figura 6):

Yo creo que sí los hay: hay docentes, hay maestros, hay profesores que marcan la vida de sus estudiantes. Unos con huellas bonitas, otros con cicatrices terribles y, como yo contaba en la primera entrevista, M*, la docente religiosa, que si no orábamos, si no rezábamos, nos castigaban con reglas, entonces vivimos eso de cerca, de que sí hay modelos de profesores que han dejado su marca; de hecho, yo resaltaba en mi primaria a mi profesora A*, una docente toda suavcita, porque su semblante, su forma de hablar, su forma de actuar, todos queríamos quedar en el grado de ella, pero era imposible. (EG1D3Q71106S9ETU)

Sí existe relación, porque, como dice mi compañera, lo hace a uno ver cómo debería ser y cómo no debería ser; por ejemplo,

un profesor que me haya marcado en mi vida fue mi profesor de matemáticas en la básica. Las matemáticas para mí eran imposibles, pero llegó este profesor y de una u otra manera hizo que yo entendiera las matemáticas, fue algo extraordinario y yo me sentía feliz porque realmente las entendía, algo que ningún otro profesor en la vida jamás me había hecho sentir. Esa es mi idea de ser la profesora amiga, porque el profesor hacía ver las matemáticas como son, pero las explicaba y las explicaba, él podía durar un mes explicando el mismo tema hasta que todos lo entendíamos, de una u otra forma todos entendíamos y se tomaba el tiempo de estudiante por estudiante explicar eso que uno no entendía, hasta que lo entendía. Entonces porque era muy chistoso, muy gracioso, si uno tiene un profesor que le cae bien, uno le pone atención a la clase, entonces sí pienso que hay esa relación, porque uno confía, se refleja en ellos. Yo quisiera tener cosas de este profesor; yo, si soy profesor, voy a ser así. (EG1D10Q71121S5ETU)

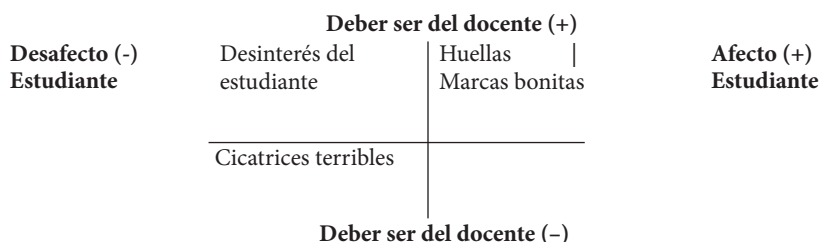


Figura 6. Relaciones entre el deber ser del docente y el afecto con los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Una vez mostrada la constitución de algunos primeros modelos de estructuras semánticas con las ocurrencias seleccionadas de las entrevistas biográfico-narrativas y la entrevista grupal, según la semántica estructural (Greimas, 1976), estos modelos, siguiendo los procedimientos de descripción, se comparan con la totalidad del *corpus en retroanálisis* y se elaboran las gráficas de las cinco estructuras semánticas definitivas que están en la base de la configuración de la identidad profesional docente de los estudiantes en formación inicial de la Universidad de los Llanos.

A continuación, se presentan estas estructuras potentes y representativas en su totalidad en las figuras 7, *relaciones entre el deber ser del docente y el afecto/desafecto en la relación pedagógica con los estudiantes*; 8, *relaciones entre ser pedagogo infantil y la infancia*; 9, *relaciones entre el hacer y el saber del pedagogo infantil*; y 10, *percepción hacia el pedagogo infantil*; que permiten posteriormente interpretarlas desde los ejes de sentido que configuran esta identidad profesional.