



El análisis estructural de contenido en las narrativas biográficas en educación. De la comprensión superficial a la comprensión profunda¹

Omaira Elizabeth González Giraldo²
Maria Teresa Castellanos Sánchez³

RESUMEN

En la década del 70 del siglo XX, se encuentra una ruptura en las formas científicas de construcción y valoración del conocimiento en las ciencias sociales, la investigación autobiográfica, la biografía, historias y relatos de vida constituyen géneros narrativos, que emergen en el escenario de las ciencias humanas y sociales, y se originan en diversas disciplinas y campos de conocimiento: la sociología, la antropología y la psicología social, y que posibilita la emergencia del retorno al sujeto-actor <<retorno a lo biográfico>>, son algunos de estos inicios la publicación de los textos *El campesino de Polonia en Europa y América* de W. Thomas y Fl. Znaniecki (1918-1920), *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis (1961), *Histoire et histoire de vie: la méthode biographique en sciences sociales* de Franco Ferrarotti (1983), *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* de Gaston Pineau y Marie-Michele (1983), *Tiempo y narrativa* (libro I) de Ricoeur (1983), *Realidad mental, mundos posibles* de Bruner 1986, entre otros.

La narrativa biográfica muestra una rica, diversa, compleja y prolífica producción investigativa en diversos campos disciplinares desde *el retorno a lo biográfico*; contexto plural que ha generado una diáspora de múltiples y variados registros y términos para dar cuenta de estas metodologías, técnicas, enfoques e investigaciones de éste ámbito biográfico; son algunos de ellos: método (auto) biográfico, relato de vida, historias de vida, historias de vida en formación, investigación narrativa, narrativa, investigación biográfico-narrativa, enfoque (auto) biográfico, biografía educativa, narrativa de formación, memoria, memoriales, autobiografías,

¹ La presente ponencia, es producto del proyecto de investigación Configuración de la Identidad Profesional Docente (I.P.D.) en los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de los Llanos a partir de las biografías narrativas de formación

² Omaira Elizabeth González Giraldo. Doctora en Educación. Universidad de Caldas. Colider grupo GHEMA. Universidad de los Llanos, Villavicencio, Colombia. Correo institucional: omaira.gonzalez@unillanos.edu.co. ORCID. <https://orcid.org/000-0003-2991-6285>. Google Scholar

³ Maria Teresa Castellanos Sánchez. Doctora en Educación. Universidad de Granada. Líder grupo investigación GHEMA. Universidad de los Llanos, Villavicencio, Colombia. Correo institucional: mcastellanos@unillanos.edu.co. ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-7850-3183>.



biografía educativa, narrativa de formación, historias de vida, relato de vida, narrativa de vida, estudios narrativos, métodos de experiencia personal, métodos biográficos, experiencias de vida, historia oral, historias y narrativas personales, autoetnografía, biografización, biotecas, etc. (Passeggi, 2011; Souza, 2006; Suarez, 2008; Delory-Momberger, 2003, 2010).

Para Suarez, 2010, “Las historias de vida, las autobiografías, las entrevistas narrativas, los relatos de experiencia, los diarios, entre otros escritos de sí, resurgen como fuente de investigación [...] bajo el impacto del retorno del sujeto en las ciencias sociales y humanas” (p.11). Se da impulso y fuerza a las narrativas particulares y contextuales en las investigaciones sociales narrativas, -videografías, memoriales, escritos escolares-. Y a un sujeto múltiple y diferenciado visto desde su particularidad, desde sus experiencias y relatos: “...el enfoque narrativo da prioridad a un yo dialógico (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso” (Bolívar, et. al, 2001, p.22).

La investigación narrativa biográfica en educación, como en otros campos disciplinares se asienta en el denominado “giro hermenéutico”, hay una *perspectiva interpretativa-hermenéutica* en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales educativos en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de investigación (Bolívar, 2002, Suárez, 2008).

La Historia de vida es un concepto amplio, con diversas conceptualizaciones, correspondiendo este a las condiciones particulares del origen en diferentes lenguas, inglés, francés, alemán, español, o al campo de conocimiento en el cual se use el constructo. Así, para Suárez, (2008) “*la historia de vida*, puede ser definida como el análisis que se realiza a partir de un relato biográfico retrospectivo en el que el narrador, en forma oral o escrita, nos presenta el conjunto o parte de su vida”. (p. 111). Denzin, (1970) toma los términos de Life-story y Life-history propios del francés, y distingue entre *relato de vida* e *historia de vida*.

En la presente ponencia y atendiendo a las particularidades del idioma vernáculo, nos suscribimos a la comprensión que realiza Bolívar (2014) del concepto *historia de vida*, como *relato de vida* y como *historia de vida*: “...en castellano, como en alemán (*lebensgeschichte*), *historia de vida* puede abarcar ambos sentidos” (p. 3). Las historias de vida cuentan con diversas modalidades de fuentes biográficas, que se pueden agrupar en dos grandes categorías:



documentos personales (autobiografías, diarios personales, correspondencias, registros de imagen, objetos personales...) y entrevistas biográficas (orales o escritas), siendo estas últimas las más utilizadas en la investigación narrativa actual sobre la educación.

La pluralidad, interdisciplinaridad, multidisciplinaridad y diversidad del uso actual de las narrativas biográficas, determina que varios teóricos e investigadores señalen la pertinencia de hablar de un “método propio” o “enfoque” que trasciende la aplicación de una técnica (Sautu, 1999; Arfuch, 2007; Bolívar, 2001). Connelly y Clandinin (1995), citados por Bolívar, (2001), encuentran en los procesos investigativos desarrollados que, la narrativa puede ser entendida en un triple sentido:

(a) [Como] el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado); (b) [como] el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos); e incluso (c) [como] el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover –mediante la reflexión biográfico-narrativa- el cambio en la práctica en formación del profesorado. (p.17)

PROBLEMÁTICAS DE LA METODOLOGÍA NARRATIVA

La investigación narrativa debido a la riqueza conceptual, teórica, de aplicabilidad en las ciencias sociales y en el campo de la educación, también a la diversidad de métodos y técnicas de información así como a las múltiples posibles interpretaciones de los campos de conocimiento y las disciplinas; encuentra en su camino investigativo y en la presentación de los resultados propios, interpelaciones de legitimidad epistemológicas y metodológicas. Estas exigencias de legitimidad en la investigación, cuestionan los componentes mismos metodológicos de la investigación narrativa, la confiabilidad, la credibilidad, la subjetividad, la representación y la validez; focalizándose en dos elementos determinantes metodológicos y epistemológicos: la calidad de la información y el cómo se analiza la información.

Respecto al criterio de confiabilidad se revisa la coherencia y consistencia interna del diseño metodológico, en razón a que, la particularidad de las narraciones, el diseño debe flexibilizarse a las condiciones mismas de los sujetos. Para Bolívar (2014)

Sin embargo – en sentido estricto, como ha resaltado Denzin (1995) – la investigación narrativa introduce una seria “fisura” en la investigación cualitativa habitual: la



experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador. Esto torna problemática (*crisis de representación*) la relación entre experiencia y texto. También los criterios habituales de validez, generalización y confiabilidad se tornan problemáticos (*crisis de legitimación*). (p.3)

Los criterios de credibilidad, subjetividad y representatividad se relacionan con la calidad de la información y los resultados de la misma; se controvierte que, las experiencias subjetivas y particulares de las narrativas de cada uno de los sujetos puedan por sí mismas dar cuenta del objeto de la investigación y también la indeterminación de la cantidad de experiencias narradas que establezca la totalidad de la información, así mismo, se cuestiona sobre la vigilancia epistemológica entre lo singular y subjetivo y la generalidad y objetividad comprensiva y explicativa del fenómeno social.

Una vez se obtienen los resultados, el siguiente momento es el análisis de estos; se problematiza estos análisis, en tanto se dificulta la transferencia de resultados a otras investigaciones y contextos, debido a que las categorías temáticas, las unidades de análisis y las interpretaciones de las mismas se corresponden a los propios intereses y las subjetividades académicas, formativas, culturales y sociales del investigador.

EL ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO. DE LA COMPRENSIÓN SUPERFICIAL A LA COMPRENSIÓN PROFUNDA

El análisis estructural de contenido en el análisis de los datos de las narraciones, minimiza la subjetividad del investigador, en tanto posibilita con la reducción y objetivación de los textos, y determina las tematizaciones, la categorización y elaboración de las estructuras semánticas. Ricoeur (2002) en el ensayo, Explicar y comprender, plantea en 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. Ricoeur, considera que con los aportes desde la lingüística de la semántica estructural de Greimas (1976) el texto que se ha fijado por la escritura permite el círculo hermenéutico entre la explicación y la comprensión, entre la interpretación ingenua y la interpretación profunda comprensiva de los textos/narraciones. Imbrica de esta manera 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 volver en el mundo de la vida. Para Ricoeur (2002):



Actualmente la explicación ya no es un concepto tomado de las ciencias naturales y transferida a un dominio ajeno, el de los monumentos escritos, sino que nace de la misma esfera del lenguaje [...]. 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, 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. Discurso -narrativas- que al fijarse en la escritura, rompe la relación temporal sincrónica a un diálogo asincrónico atemporal que permite la apertura de los sentidos del texto a los congéneres, a los antepasados y a las 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.

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 hacia distintos sentidos que son interpretados por cada uno de las personas que lee el texto. Se constituyen en rasgos principales del texto, en esta hermenéutica textual: “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 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 el texto y emerge como una diáspora 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.

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,” (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), señala “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). 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).

De esta manera, atendiendo al análisis de las estructuras desde la semántica del texto, Ricoeur establece que “el significado del texto no está detrás del texto, sino en frente de él; no es algo oculto, sino algo develado” (Ricoeur, 1995, p. 100). 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” (Ricoeur, 2002, p. 144).



Greimas (1917-1992) en *Semántica Estructural. Investigación metodológica* (1976), 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 puede objetivar los textos, en tanto que ellos pueden ser analizados estructuralmente, para encontrar las estructuras que subyacen a los mismos, estructuras de base de todos los “textos”, sin atender la intencionalidad del autor y develar los ejes de sentido abiertos por estos discursos escritos. Y en esta significación textual, el contenido que se encuentra en lo dicho y fijado por la escritura puede ser capturada porque existe una estructura lingüística que hace posible su análisis. 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 método de análisis estructural de contenido (MAE); proviene de la Semántica Estructural de Greimas (1976) es aplicado a las ciencias sociales en sociología y es traído a las investigaciones en educación por su potencia para el análisis de los relatos, textos y escritos de los actores educativos y pedagógicos. Son algunas de estas investigaciones educativas desarrolladas en el ámbito internacional y nacional aplicando el método de análisis estructural (MAE) las de los académicos: Ríos (2004, 2013), Suarez (2008), Taborda (2009), Portela, Taborda y Pinto (2010), Nieto (2014), González (2021).

Referencias

- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bolivar, A. (2001). *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bolivar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Última consulta 12 de julio de 2017. En: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del docente. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 62, 711-734.



- Connelly, F., Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, J., Aranaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F., Clandinin, D., Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Delory-Momberger, C. (2010). *Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios*. En: *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 62, 695-710.
- González, O. (2021). *Identidad Profesional Docente*. Editorial Unillanos
- Greimas, A.J. (1976). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Nieto, L. (2014). *Sentidos de la relación entre el ocio y el desarrollo humano que establecen los/las del ocio en el Eje cafetero colombiano*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Deusto.
- Passeggi, M. (2011). *Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográficas en educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 23, 61, 25-40.
- Portela, H., Taborda, J., Pinto, B. (2010). *Construyendo sentidos de disciplina escolar. Estudio de caso en territorio de frontera*. Bogotá: Editorial CÓDICE Ltda.
- Ricoeur, P (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI editores
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, T. (2004). *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares*. Tesis doctoral inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sautu, R. (1999). (Comp.). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Belgrano



- Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 23, 61, 41-56.
- Souza, E.C. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En: Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 62, 763-786.
- Suarez, H. (coord.). (2008). *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: El Colegio de Michoacán: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taborda, J. (2009). *Sentidos de formación en maestros de una ENS colombiana*. Tesis doctoral. Inédita. Manizales: Rudecolombia-Universidad de Caldas.