

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica

Énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados
por TIC de la Maestría en Educación UPB

Compiladores

Isabel Cristina Ángel-Uribe

Lina María Cano Vásquez

Alejandro Uribe Zapata



378.007
C227

Cano Vásquez, Lina María, autor

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica, énfasis ambientes de aprendizaje mediados por TIC de la Maestría en Educación UPB / autores Lina María Cano Vásquez [y otros 8] – 1 edición – Medellín: UPB, 2025 -- 255 páginas.

978-628-500-160-4 (versión digital)

1. Tesis y disertaciones académicas -- 2. Educación en ambientes virtuales (EAV) -- 3. Investigación educativa -- 4. Comunicación científica -- 5. Escritura académica -- 6. Metodología de la investigación

CO-MdUPB / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Guadalupe Álvarez
© Guillermo Echeverri Jiménez
© Beatriz Elena López Vélez
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez
© María Elena Giraldo-Ramírez
© Gloria María Álvarez Cadavid
© Lina María Cano Vásquez
© Marita Lopera Rendón
© Fáber Andrés Piedrahíta Lara
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica

ISBN: 978-628-500-160-4 (versión digital)

Primera edición, 2025

Escuela de Educación y Pedagogía

CIDI. Grupo de investigación: Educación en Ambientes Virtuales. Proyecto de investigación: Proyecto General Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales. Radicado: 358C-11/18-21

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de Escuela de Educación y Pedagogía: Juan Francisco Vásquez Carvajal

Coordinadora Editorial UPB: Lisa María Colorado Rodríguez

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de estilo: Weimar Toro Ramírez

Imagen portada: Shutterstock 2450090315

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2025

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2328-15-08-24

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Un diseño metodológico entre la investigación educativa y la narrativa

Mag. Marita Lopera Rendón

PhD. Fáber Andrés Piedrahíta Lara

En este capítulo se despliegan, de forma procedimental, los movimientos hechos durante el trayecto de la investigación “Maestros colombianos en las narrativas autobiográficas: héroes, ordalías y recompensas en los espacios educativos”, realizada para optar al título de Magíster en Educación en la Universidad Pontificia Bolivariana y sustentada en diciembre de 2011.

Nos referimos a movimientos –movimientos investigativos– dado el carácter dinámico de la investigación narrativa planteada: en virtud del modelo adoptado, los análisis delinearon tres superficies, cada una a mayor profundidad que su precedente, e implicaron para nosotros una lectura no lineal de los relatos objeto de investigación. Se trata de la construcción de una mirada tridimensional en el sentido en que se investiga un mundo narrado, desde una metodología de investigación narrativa, para cerrar el ciclo con una narración, hecha a nuestra voz, de las formas en que se entretejen secuencias y tramas narrativas en las autobiografías de los maestros.

Así, la descripción trazada como objetivo de la tesis aportó, escalonadamente, insumos para la construcción de una mirada tanto narrativa como educativa de las concepciones de ser maestro que se ponen en escena en la población documental desde la cual se recabó la información. Expondremos, por tanto, esos tres movimientos –niveles de análisis– cada uno con sus particularidades

metodológicas, y con ello, nos acercaremos a un epílogo abierto sobre la investigación narrativa y su potencia en el estudio de la escritura de maestros, estudiantes y, desde luego, en las narrativas ficcionales propias de la literatura y otras formas de creación de obras de arte.

Antes de explicar el diseño metodológico propuesto para esta investigación narrativa, es preciso exponer, de un modo breve, el modelo actancial de Greimas, que se utilizó para llegar al primer movimiento –nivel de análisis uno–, no sin dejar de precisar datos sobre el proyecto planteado. En este sentido, presentaremos solo lo atinente a los aspectos metodológicos de la investigación, en procura de abrir posibilidades de nuevos desarrollos en el ámbito narrativo, así como en la investigación educativa.

El modelo de análisis de las narrativas autobiográficas

El modo en que aparece relatado lo vivido a través de un dispositivo escritural, como lo es el relato autobiográfico, circunscrito a las condiciones de escritura que instalan los premios, concursos y distinciones entregadas a maestros, es el objeto para describir desde un punto de vista narrativo. Es decir, las historias relatan la vida del maestro en el encuadre que él mismo hace: así se produce y potencia la significatividad (Connelly y Clandinin, 1995) que propende a transmitir la narrativa como dispositivo y, por medio de ello, es también posible preguntar, por la relación que él, autor de su historia de maestro, entabla con los elementos constitutivos del relato.

El escenario elegido para probar el modelo actancial, como técnica de investigación narrativa, estuvo conformado por las historias de maestros publicadas en el marco de concursos y distinciones en Colombia, entre 2002 y 2009, que fueron narradas y escritas por los maestros distinguidos en diferentes procesos de recolección, como talleres de escritura y acompañamiento al ejercicio escritural. Los concursos referidos son *Premio Compartir al Maestro*, con publicación en la serie *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares*; *Premio Medellín, la más educada*, con publicación en la serie *Los maestros cuentan. Relatos de los ganadores del premio Medellín, la más educada*; y el premio que entregó la Secretaría de Educación para la cultura de Antioquia en 2006 y 2007, con publicación en el libro *Maestros para la vida. Personas y ejemplos inolvidables*.

Visualizamos que, mediante el análisis narrativo, podremos entrever el modo en que el dispositivo escritural hace decir lo que dice y potencia, como hemos dicho, la creación de ciertos significados/significantes de lo que hoy es ser maestro, es decir, imaginarios, ideaciones, modelos ejemplarizantes, entre otros, que nos llevan a la pregunta por el rol al que se invoca a los docentes y, por supuesto, a la sospecha por lo plausible, ya que el encanto de toda narrativa está, digamos, en la sensación de verosimilitud, de veracidad, de “realidad” con la que se presentan los hechos y con la que solemos identificarnos/comunicarnos los lectores. Explicaremos, a continuación, aquellas características del modelo que lo hacen aplicable a los relatos autobiográficos, pues no se trata de un esquema estático; por el contrario, dado su énfasis en las funciones, se torna transitivo y dinámico, lo cual, según el escenario de la investigación narrativa, lo libera de quedar circunscrito al exclusivo plano de las ficciones narrativas.

El modelo actancial de Greimas compone la estructura de análisis narrativo a partir de las tensiones entre un sujeto (protagonista); un no-sujeto, que ocupa la función de ser el contradictor; un anti-sujeto (antagonista), encargado de ser el contrario; y un anti-no-sujeto (no-antagonista), que actúa como complemento.¹ El protagonista, como signo, se hace significación en estas tensiones. Ahora bien, si tomamos, por ejemplo, al sujeto de la acción como héroe, el rol contrario está en un oponente, la posición contradictoria se vuelca sobre un objeto con valor (positivo o negativo) y la complementaria, en un ayudante.

Tabla 1. Modelo actancial

Sujeto (protagonista)		Héroe
No-sujeto	Contradictor	Objeto de valor
Anti-sujeto (antagonista)	Contrario	Oponente
Anti-no-sujeto (no-antagonista)	Complemento	Ayudante

1 En este sentido, “a sign is meaningful only in relation to its contradiction, contrariety, and complement” (Wang y Roberts, 2005, p. 55); es decir, “un signo es significativo sólo en relación con su contradicción, contrariedad y complemento”. La traducción es nuestra.

El modelo nos muestra que el sujeto persigue un objeto de valor, es decir, tiene un objetivo en la narración, un propósito manifiesto o patente que implica la realización, búsqueda, resolución de ese objeto de valor; en este sentido, se trata de un “algo” que interfiere, rompe, transforma la unión/relación entre los sujetos del relato que se traslapa en el deseo de resolver un conflicto, de obtener una realización personal o de ser, por ejemplo, maestro; este objeto tiene una procedencia, un remitente y, a su vez, se dirige a un destinatario; el sujeto, por su parte, cuenta con un ayudante y, por supuesto, con un oponente. De este modo, se presentan seis tipos de roles² repartidos en un eje horizontal-sintagmático y un eje vertical-paradigmático, en el que están el sujeto y el objeto como centro del conflicto:

Tabla 2. Tipos de roles

Destinatario			
Enunciados de acción		Enunciados de ser	
Ayudante	Sujeto	Oponente	

Fuente. Wang y Roberts, 2005, p. 57.

2 “Each position thus represents an actant (or actantial role), and the set of relations in the semiotic square provides a means for depicting narrative’s characters within an organized unit (Greimas, 1987, pp. 109-110). Actants and characters need not have one-to-one relations. Within a narrative more than one character can realize a single actant, and one character can take more than one actantial position. For instance, at the discursive level a hero may have multiple opponents such as a villain and unfavorable natural elements – both of which take the contrary position, representing a single actant (namely, the opponent)” (Wang y Roberts, 2005, p. 56). “Así, cada posición representa un actante (o rol actancial), y el conjunto de relaciones en el modelo semiótico proporciona un medio para representar a los personajes de la narrativa dentro de una unidad organizada (Greimas, 1987, pp. 109-110). Los actantes y los personajes no necesitan tener relaciones uno a uno. Dentro de una narrativa, algún personaje puede solo ser un actante y o puede adoptar más de una posición actancial. Por ejemplo, en el nivel discursivo, un héroe puede tener múltiples oponentes, como un villano y elementos naturales desfavorables, los cuales toman la posición contraria, representando un solo actante (es decir, el oponente)” (Wang y Roberts, 2005, p. 56). La traducción es nuestra.

Asimismo, el modelo actancial de Greimas aporta una perspectiva para el análisis de las relaciones de poder y autoridad: mientras que el ayudante otorga poder a lo largo del eje del conflicto, el remitente tiene autoridad, o una credibilidad incuestionable (Wang y Roberts, 2005). Cabe preguntarse, por tanto, ¿qué sucede en los relatos de maestros premiados cuando no es evidente un conflicto, o bien, un opositor o una fuerza que haga las veces del mismo? Es preciso, en este caso, hallar obstáculos, influencias que obstruyen no solo la acción, sino, por ejemplo, el pensamiento, el ser o la realización. De este modo, se hace posible, también, hacer la pregunta sobre cuál es el deseo manifiesto de los maestros en sus diversas narrativas. Así se emplazaron, en el sentido del modelo, los diversos objetos de valor descritos y emergieron los elementos constitutivos de la narración: protagonistas, opositores, ayudantes, destinatarios, tiempo, espacio, acción y conflicto, con los que hicimos el primer movimiento investigativo.

Por otro lado, señalamos que el discurso narrativo autobiográfico tiene como centro develar, recontar, explicar o exponer una cierta identidad del autor-narrador. Es una identidad de diversos órdenes, pero que, para el caso de esta investigación, es una identidad afincada en la concepción de ser maestro: el narrador recuenta cómo se hizo maestro, cómo se formó, cuáles han sido sus experiencias exitosas o ejemplares y, en general, otorga un significado a un hacer que posee unas características descritas por él, no solo de manera individual en cada relato, sino en el conjunto de relatos de los maestros que ha sido analizado.

El diseño metodológico: lo general

Se trata, pues, de una investigación educativa, de enfoque cualitativo, que se basó en una metodología narrativa aplicada, como hemos dicho, a fuentes documentales (narraciones de maestros). Se concibe como investigación educativa porque el estudio que se realiza se configura en el marco de la realidad educativa. Si bien el actor que observamos es el maestro, no se trata de todo el conjunto, sino, particularmente, del maestro que ha sido reconocido, premiado o distinguido por sus acciones en la educación (o en la pedagogía, los ámbitos comunitarios o institucionales, por mencionar algunos), a quien, como parte de las formas de difusión de cada concurso o premio, se le pide relatar sus acciones e intervenciones en narraciones que son publicadas.

En tal sentido, el diseño metodológico se ubicó en un enfoque cualitativo, porque implica un doble ejercicio de comprensión y crítica de esa realidad escolar mencionada que, por supuesto, es cotidiana, pero en la que es preciso hacer un distanciamiento para entender el lugar del maestro situado en unas condiciones contextuales dadas. De acuerdo con esto, la narrativa se asume como metodología y los relatos de los maestros premiados como el fenómeno que se investiga (Connelly y Clandinin, 1995). Estos están conformados por narrativas empíricas, es decir, relatos que se construyen a partir de hechos reales o verídicos –y no por la ficción–, producto del dispositivo narrativo desde el cual se convoca la escritura del maestro. Además, tiene prelación en la metodología la potencia de significatividad –verosimilitud– que transmiten las historias, y no la posible constatación o validez de los relatos.

Hemos conformado la muestra atendiendo, en primer lugar, al hecho de ser historias escritas por maestros; en segundo lugar, fueron producto de las publicaciones de los certámenes ya mencionados; en tercer lugar, estas historias, que son producto de reconocimientos, adquieren un cariz ejemplar. La muestra permite investigar un ámbito de la escritura del maestro en lo atinente a las historias, muy diferente a lo que se ha investigado sobre narraciones de maestros en el país, ya que en ellas se reconoce que contienen elementos narrativos propios del relato autobiográfico que ameritan ser descritos y analizados, porque en ellos se reconstruye la escritura pública del maestro. Además, y a diferencia de otras investigaciones (por ejemplo, la Expedición Pedagógica Nacional), no se acude al ejercicio de hacer escribir, o convocar a la escritura del docente para sistematizarla, o encontrar en ella experiencias exitosas o caracterizar información relevante para quien investiga. El hecho de que las historias estuviesen previamente escritas, desde la narrativa autobiográfica como dispositivo de escritura, posibilitó la caracterización de elementos narrativos, pero, sobre todo, la visualización de ciertas metáforas sobre las formas de ser y concebir(se) maestro, así como secuencias de acción que dieron lugar a nuevas tramas de la historia (la historia de ser maestro).

La muestra se seleccionó por cuotas, relativas a cada concurso (tres cuotas); para cada cuota definimos el siguiente número de historias:

- **Cuota 1, Premio *Compartir al Maestro*:** 3 de 2002; 1 de 2003; 2 de 2004; 2 de 2008.
- **Cuota 2, *Maestros para la vida*:** compuesta por tres categorías, en las que se distribuyen las historias. Se seleccionaron, proporcionalmente, en cada categoría 10, 10 y 19.

- **Cuota 3, *Los maestros cuentan*:** compuesta por cuatro categorías, en las que se distribuyen las historias. Se seleccionaron 2 de 2007; 5 de 2008; 5 de 2009. En total, 59 historias.

Tres movimientos: primero, la descomposición de elementos constitutivos del relato

El instrumento del cual hemos partido para descomponer, en cada historia, los elementos constitutivos del relato se diseñó con el fin de obtener una matriz que permitiera determinar la efectiva aparición de las funciones del modelo actancial, así como desplegar de modo sintagmático la información recolectada en el análisis narrativo; así, el punto de partida fueron los vectores de análisis que enunciamos a continuación y que delimitamos con base en el problema, los objetivos de la investigación y, claro, nuestras intenciones de búsqueda. En este sentido, los vectores de análisis nos brindaron información sobre:

- Lo que el protagonista de la historia afirma sobre sí mismo y sobre ser maestro.
- Las personas a quienes dirige su accionar educativo como ejercicio público.
- Lo que expresa sobre los lugares en los que se desempeña.
- El tiempo que vive en relación con la educación.
- Las acciones, actividades e intervenciones que realiza.
- Las problemáticas, dilemas o conflictos que se le presentan.

El primer vector busca identificar al protagonista, sobre todo, en relación con las afirmaciones que describen su hacer, su ser, su pensamiento en torno a la docencia; además, nos aporta información sobre el aspecto físico, modos, maneras y gestos, entre otros, de ser maestro.

El segundo vector se pregunta por los otros personajes que intervienen en la historia y también por los efectos que causa la acción del maestro en ellos: quiénes entretejen los acontecimientos o quiénes no aparecen son modos de pensar la construcción de la historia y construir, como hemos dicho, un análisis actancial a partir del modelo de Greimas. En este y en los

siguientes vectores, haremos referencia a las características funcionales del modelo: destinatarios, ayudantes y opositores son los roles que comportan los personajes que el maestro construye en su narrativa.

El tercer y cuarto vectores, por tanto, nos permiten indagar por las categorías de tiempo y espacio, y con ellas delinear una idea clara del escenario de acción educativa, así como preguntarnos por la institucionalidad escolar en términos del tiempo que transcurre el maestro inmerso en él.

Las acciones, quinto vector, nos permiten complementar la idea global de la concepción sobre ser maestro: en lo que se hace, en los desempeños, en las concreciones y realizaciones, se juega un modo de ser específico que precisa ser descrito.

En el último, los conflictos concentran, detonan y permiten el acontecer narrativo; es decir, impulsan la acción del personaje protagonista como potencia, fuerza y desenvolvimiento.

Con base en estos vectores para el análisis narrativo, diseñamos una rejilla que nos permite evidenciar y describir los elementos constitutivos de las narraciones sorteadas para la muestra: primer nivel de análisis de la investigación, o sea, el primer movimiento. Para ello, las categorías de conflicto, acción, tiempo, escenario, descripción del protagonista (enunciados sobre la historia personal, enunciados sobre las concepciones de ser maestro y comentarios del protagonista) y actantes (destinatarios, opositores, ayudantes), aportaron la información necesaria para aplicar en ellas el modelo actancial de Greimas.

A continuación, en la Tabla 3, presentamos de manera esquemática los criterios analizados y el tipo de información que cada uno nos arroja en la descripción narrativa y en la aplicación del modelo actancial para la construcción de relaciones entre los elementos constitutivos del relato, tal como se ha expuesto:

Tabla 3. Rejilla de análisis narrativo

Descripción del protagonista	Lo que caracteriza desde sí mismo	Comentarios del protagonista
		Enunciados sobre concepciones de ser maestro
		Enunciados sobre la historia persona
Personajes	Lo que caracteriza desde los otros	Ayudantes
		Opositores
		Destinatarios
Escenario	Lo que caracteriza desde los lugares	
Tiempo	Lo que caracteriza desde la temporalidad	
Acción (es)	Lo que caracteriza de los actos desde los que se impulsa la narración	
Conflicto (s)	Lo que caracteriza desde las problemáticas	

Fuente. Elaboración propia.

Segundo movimiento: funciones y roles transitivos del modelo

Una vez descompuestas cada una de las 59 historias de la muestra en la rejilla anterior, y en un segundo movimiento de investigación, esta vez paradigmático (es decir, hecho el análisis por categoría narrativa, en el conjunto de todas las historias), el resultado fue un conjunto de categorías de relaciones y recurrencias visibles en los relatos autobiográficos analizados, con los cuales reconstruimos una narrativa descriptiva de los elementos constitutivos del relato, tal como aparecen en la escritura de los maestros.

Como se verá, la más compleja es la que tiene que ver con el protagonista y con los actantes (ayudantes, opositores, destinatarios), en virtud de la importancia que tienen en la descripción de las concepciones de maestro que se plantea en las tres publicaciones objeto de análisis. Gracias a este análisis, pudimos entrever que la forma más adecuada para describir lo referido a las concepciones de ser maestro era agrupar los diversos tipos de personaje principal (téngase en cuenta que en la autobiografía coinciden el narrador, el protagonista y el autor) en cuatro metáforas creadas a partir de las significatividades que fuimos encontrando en las categorías de análisis del actante protagonista: El viaje del Ave Fénix, La traición del heredero, Territorio y desarraigo y La convocación.

Figura 1. Análisis del espacio

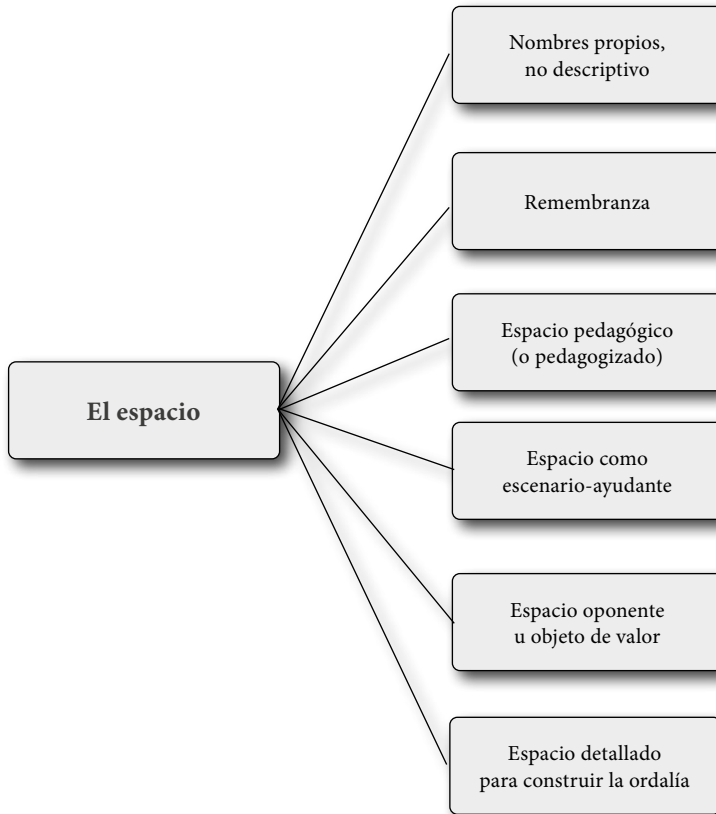


Figura 2. Análisis del tiempo

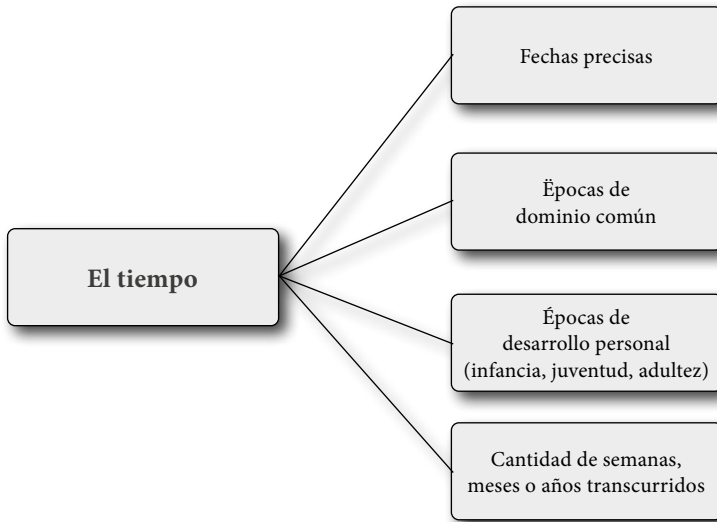


Figura 3. Análisis de la acción

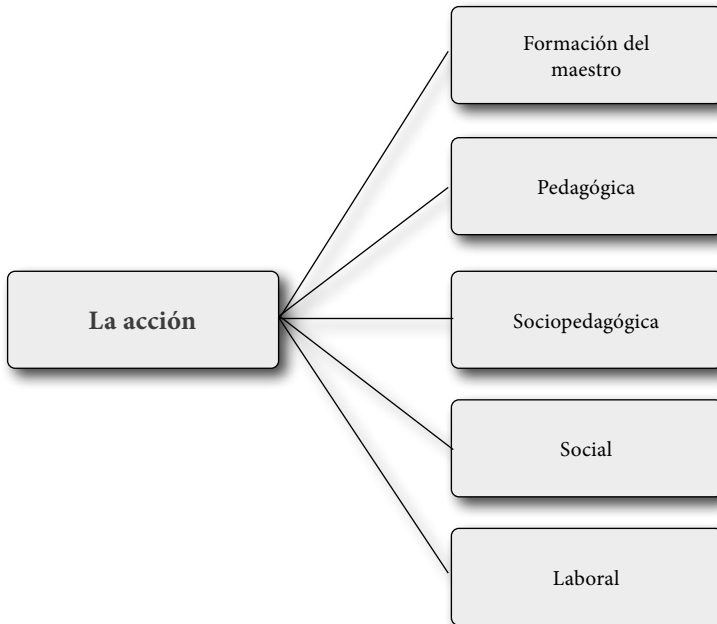


Figura 4. Análisis del conflicto

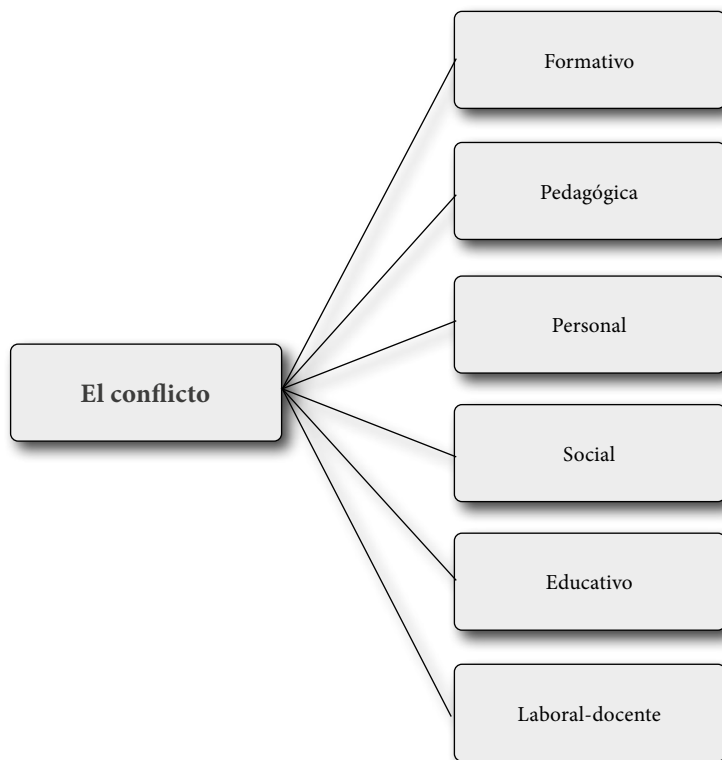
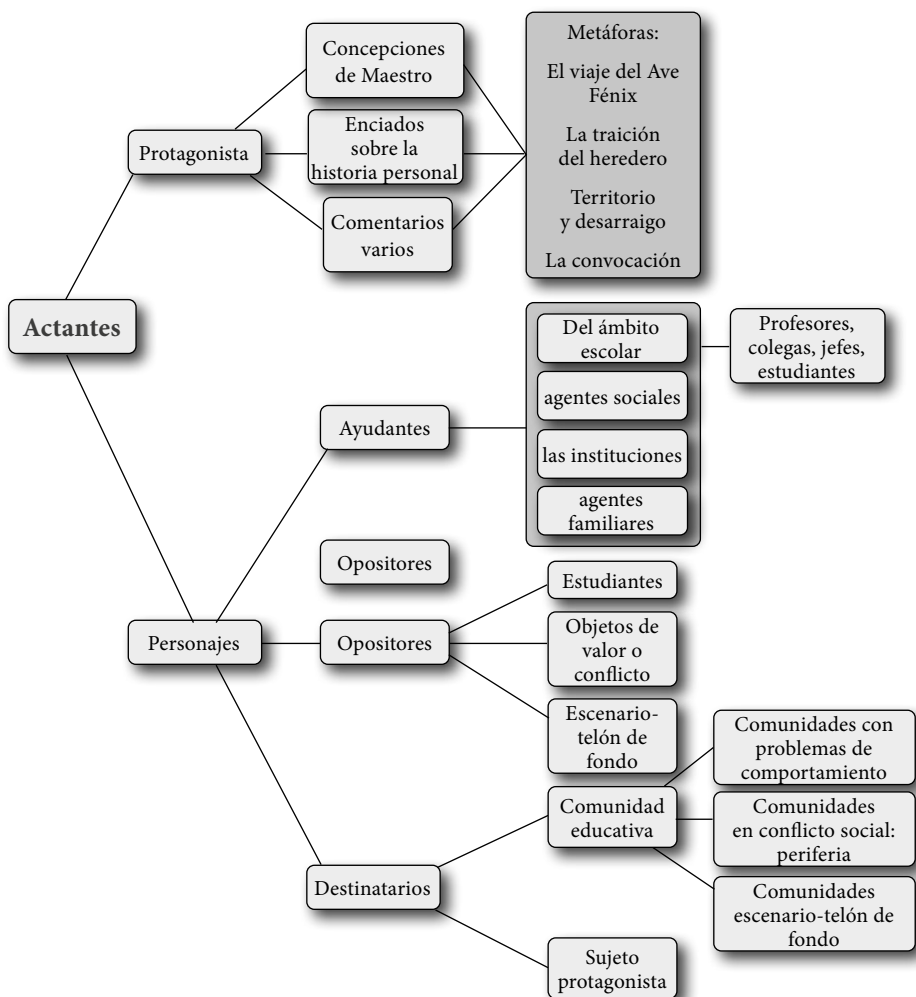


Figura 5. Análisis de los actantes: personajes y protagonista



Nótese que, en consecuencia, de cada categoría narrativa se derivaron secuencias de acción que entraron a formar parte del último movimiento hecho en la investigación: una vez caracterizadas las historias, como hemos dicho, describimos las concepciones de maestro que emergieron en el volumen de las narrativas y analizamos cada elemento constitutivo del relato, dadas las secuencias que delinearon, según la transitividad de los roles actanciales con base en los cuales comprendimos los relatos de manera dinámica, no unívoca. En estos elementos, las tensiones dramáticas

dependieron de la función que el autor-narrador y protagonista les asignaron en cada autobiografía. Cada secuencia, a su vez, entretendió una trama que dio lugar al tercer nivel de análisis de la investigación, al tercer movimiento. De este modo, el modelo nos permitió entretener la descripción final de las concepciones que emergen no aisladas de los demás elementos constitutivos del relato, con lo cual procuramos ofrecer una descripción no solo estética de la docencia, sino crítica, contextualizada, imbricada y relacional.

Tercer movimiento: entramados narrativos en el conjunto de historias

En la Tabla 4 sintetizamos las secuencias que cada uno de los elementos constitutivos del relato y la descripción de la transitividad entre las funciones del modelo actancial nos permitieron inferir en el conjunto de las autobiografías; con ellas hemos construido nuevos entramados que las historias enseñan y que, por cierto, no dejan de señalar el carácter ejemplarizante y heroico, propio de la narrativa ficcional que, en este caso y aun tratándose de narrativas empíricas, se traslapó a un plano de realidad.

Al respecto, dice Arendt (2006): “la esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven juntos” (p. 207). Estas tramas, en un sentido aristotélico de la fábula, son requeridas para la acción (es decir, para la dramática del texto escrito, del drama, que no es otra cosa que la descripción de la acción surgida en las tensiones entre diversas tramas).

La trama se constituye, entonces, en virtud del cruce/urdimbre que establecimos entre las secuencias de cada rol actancial. En la rejilla se trasponen los roles actanciales de tiempo, espacio, acción, conflicto, actantes y protagonista con los segmentos que componen cada secuencia. Se puede observar que cada secuencia describe una trayectoria ascendente en la tensión, llega a un cenit –no demasiado dramático, pero sí signficante– y declina hacia un cierto equilibrio; las hemos numerado del I al IV. En sentido horizontal se leerá cada secuencia por rol actancial; en sentido vertical, se leerá un decurso en incremento, dado por la intensidad que adquiere el desarrollo de cada secuencia; es decir, las secuencias de inicio, las de los momentos más dramáticos (secuencias cenit) y las resoluciones de los relatos (secuencias de descenso) constituyen, a su vez, nuevas secuencias significativas.

Tabla 4. Rejilla de los roles actanciales

	I	II	III	IV
Tiempo	Toma de consciencia sobre el llamado a ser maestro.	Vencimiento de obstáculos que impiden la formación para ser maestro.	Realización de la docencia e impacto resultante de la acción docente.	
Espacio	Llegada del héroe a un escenario precario.	Configuración del conflicto con base en lo que debe cambiarse o transformarse.	Realización del cambio con su respectivo reconocimiento.	
Acción	Reconocimiento de que existe un llamado o una misión que se encarga/ recibe.	El llamado se concreta en la acción de formarse.	Realizar la propuesta pedagógica fruto de la búsqueda del objeto de valor.	Consecución del objeto de valor, el equilibrio de las fuerzas opositoras (o su anulación).
Conflicto	El conflicto detona la acción.	Pone en cuestión el conocimiento del sujeto protagonista.	El conflicto es enfrentado, resuelto y equilibrado en el final de la narración.	
Ayudantes	Apoyo al héroe en su dubitación, fracaso o enmienda.	Entrega de una razón que explica el sentido de la docencia al protagonista cuando está en su estado más vulnerable.	Reconocimiento/ gratificación por el autor-protagonista-narrador en el relato.	
Opositores	Enunciación/ descripción de la fuerza opositora por el protagonista (reconocimiento del protagonista).	Cenit del conflicto que da lugar a la acción transformadora.	Finalización de la oposición no siempre nombrada.	
Destinatarios	Son asumidos como objeto de valor o conflicto (actitud pasiva).	La transformación.	Resultado que subraya la acción heroica.	

	I	II	III	IV
Actante protagonista: El viaje del Ave Fénix	Búsqueda de la formación académica.	Penurias que implica la formación.	Fuerza espiritual obtenida de los ayudantes y objetos de valor que imbuye al actante-protagonista para no desfallecer.	Descripción de los resultados obtenidos.
La traición del heredero	Recibimiento de una herencia de ser maestro.	Distanciamiento de tal herencia en relación con los colegas que la preservan y con las teorías o preceptos que la han sostenido en el tiempo.	Transformación de la realidad de los estudiantes a partir de la resolución de problemas concretos-prácticos.	
La convocación	Recibimiento del llamado por predestinación o por asunción propia del sujeto protagonista.	Preparación mimética –jugar “como si”– para cumplir con el destino y posterior maduración del héroe para la docencia.	Encuentro con el mentor a través del recuerdo y la consagración de la vocación al servicio.	Continuación de la formación.
El territorio y el desarraigo	Reconocimiento del ideal de ser maestro.	Adopción de la causa educativa.	Sacrificio y renuncia: a sí mismo, a la vida propia, a la familia y a la institucionalidad.	La ruptura: el maestro se revela para ser fiel a la causa educativa.

Con base en esta última tabla hemos reagrupado todas las secuencias de inicio, de cenit y de descenso de cada elemento de análisis narrativo. Hemos omitido las que coincidían o nombraban asuntos similares. Luego, describimos las tramas que emergieron fruto de las secuencias observadas en cada rol actancial y que, por lo demás, no son instancias lineales, causales o sintagmáticas; antes bien, operan en el plano paradigmático del sentido; por ello configuran los significados sobre el ser maestro que hemos recabado. Esas condiciones nos han permitido hacer la reagrupación en nuevas secuencias, determinadas no ya por el orden de aparición o dada la relevancia que muestran en cada relato, sino por lo que

contienen, lo que significan, lo que connotan; esto, a la vez, nos da la idea de que cada secuencia reagrupada (inicial, cenit, descenso) no se convierte en una lógica unívoca de significación de los relatos o un nuevo decurso definido para la realización de la acción del héroe; por el contrario, comportan la transitividad en sus elementos, puesto que pueden reordenarse para entrever nuevas maneras de aparición de los sentidos del relato.

Epílogo abierto

En consecuencia, nuevos y factibles análisis narrativos quedan expuestos a partir del uso de este modelo actancial o de otros. Téngase en consideración que hemos querido entablar un diálogo entre el relato como estructura –de significación, con patrones de funciones, secuencias y tramas– y la narrativa como posibilidad hermenéutica de sí; como revaloración, resignificación ontológica sobre el ser-hacer, o bien, sobre el acontecer en unos tiempos y espacios narrados.

Dichos estudios podrían dirigirse a describir el impacto de la escritura en la vida los maestros como disciplina u oficio de escribir, o bien, determinar si la escritura, por el contrario, solo ha respondido de manera circunstancial al reconocimiento (no solo los que han sido objeto de investigación, sino también aquellos observables en los escalafones profesionales). Ambos obedecen a lo que Connelly y Clandinin (1995) denominan “la cualidad re-historiadora de la narración” (p. 39), en el sentido que la vida es un despliegue continuo de acontecimientos que, en todo caso, hacen aparecer eso que llamamos subjetividades, una dimensión interior que se torna pública en la escritura de sí y que instituye un compromiso social sobre quien debe ser el autor.

Referencias

- Arendt, H. (2006). *La condición humana*. Paidós.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de narrativa, experiencia e investigación. En Larrosa, J., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Wang, Y. y Roberts, C. W. (2005). Actantial Analysis: Greimas’s structural approach to the analysis. *Narrative Inquiry*, 15, 51-74.
<https://digitalcommons.montclair.edu/sociology-facpubs/7/>