Documentar la experiencia y comprender las prácticas formativas

Received: 05/02/2019

Accepted: 15/03/2019

John Saúl Gil-Rojas, *john.gil@correounivalle.edu.co*

Lic. Lit. M.Sc. PhD

Universidad del Valle. Cali

Abstract

This article is a documentary review that attempts to recognize the practices of teachers highlighted by their teaching performance and their social and intellectual leadership, based on the revision of three main conceptual axes: 1. Narrative documentation of formative experiences; 2. Social Representations (RS); and 3. The teaching set. Some of the literature is reviewed around these three axes, mainly the one related to the way the magisterial experience, the RS of those experiences and the teaching located are linked. It is part of the budget according to which, this type of approach has a prominent place in contemporary research developments on the work of the teacher, the characterization of his pedagogical and educational practices, the constitution of his magisterial identity, among others, essential to achieving recognition of constituent elements of school life and training projects associated with their specific dynamics.

Keywords: social representations, narrative, teaching.

Resumen

Este artículo es una revisión documental que intenta reconocer las prácticas de maestros destacados por su desempeño docente y su liderazgo social e intelectual, a partir de la revisión de tres ejes conceptuales principales: 1. La documentación narrativa de experiencias formativas; 2. Las Representaciones Sociales (RS); y 3. La enseñanza situada. Se revisa parte de la literatura en torno a estos tres ejes, principalmente aquella relacionada con la manera como se vinculan la experiencia magisterial, las RS de esas experiencias y la Enseñanza situada. Se parte del presupuesto según el cual, este tipo de aproximación tiene un lugar destacado en los desarrollos investigativos contemporáneos sobre la labor del maestro, la caracterización de sus prácticas pedagógicas y educativas, y la constitución de su identidad magisterial, entre otros, fundamentales para lograr el reconocimiento de elementos constitutivos de la vida escolar y de los proyectos formativos asociados a sus dinámicas específicas.

Palabras claves: representaciones sociales, narrativa, enseñanza

I Introduction

A continuación, se presenta una revisión documental de tres ejes conceptuales desde los cuales aproximarse a las identidades magisteriales de docentes destacados: 1. La documentación narrativa de experiencias formativas; 2. Las Representaciones Sociales (RS); y 3. La enseñanza situada. Se trata principalmente de reconocer aquella la manera como se vinculan la experiencia magisterial con las RS de esas experiencias, y como se ubican en la perspectiva de la Enseñanza situada, en la perspectiva de Díaz Barriga (2006).

Documentación narrativa de experiencias formativas

La posibilidad de integrar a los maestros como protagonistas de las experiencias formativas, puede resultar definitiva cuando se trata de indagar y comprender los rasgos implicados en sus prácticas pedagógico-educativas, más allá de los patrones normativos o formales que las rigen o de la descripción de los aspectos más aparentes de la actuación en el ejercicio docente.

Así, la documentación narrativa de dichas experiencias, como estrategia de investigación cualitativa-interpretativa y el lugar de la narrativa como método y como objeto de estudio de los relatos que se producen y circulan en la escuela, constituyen un punto de partida estratégico en el empoderamiento magisterial, particularmente a partir de la voz de los propios maestros como protagonistas del proceso formativo.

Esta documentación, como modo de aproximación a las RS que tienen los maestros de sus prácticas pedagógico-educativas, resultan pertinentes cuando se trata de reconocer dichas prácticas y representaciones (generalmente implícitas), en los procesos formativos de los cuales ellos mismos han hecho parte fundamental.

De esta manera, los relatos de experiencias aparecen como un vehículo excepcional para representar la dimensión no formalizada y menos aparente de los procesos formativos en la escuela, los patrones intrínsecos y más personales que rigen su construcción. En términos de Suárez et al. (2004):

(...) la relevancia que adquiere la documentación narrativa de la propia experiencia escolar por parte de los/as docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, en la medida en que nos enseñan a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas que no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellos/as hacen diariamente en las escuelas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los/as docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros/as destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla. (p.13).

Por lo anterior, se entiende que las RS que se deriven de los relatos de los maestros se pueden constituir en referentes básicos, tanto en el ámbito conceptual como en el metodológico, para el reconocimiento de la historia de patrones de formación y para la definición de acciones que se propongan replicar o retomar sus aportes más favorables en el escenario escolar. Al respecto, Suarez (2007) señala:

“Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa (o “biográfico-narrativa”) en educación son, en gran parte, herederas del “giro hermenéutico y narrativo” producido hacia

finde de la década del '60 y a principios de la del '70 en el campo de la teoría e investigación sociales. Por entonces se produjo un viraje epistemológico importante: del “consenso ortodoxo” en teoría social se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación.” (p.32).

Por eso, el sentido y validez que adquieren estos relatos puede resultar revelador a la hora de reconocer el mundo de la escuela y los propios procesos formativos, considerando el estatuto del relato (no necesariamente ficcional), su discontinuidad morfológica, su riqueza reveladora de lo experiencial y contingente que lo erigen como vehículo y a la vez conductor de vivencias cotidianas y de percepciones trascendentales sobre el quehacer de la escuela y de los maestros en particular.

Cobra fuerza entonces la dimensión formativa de los relatos que, constituidos en narrativas de experiencia y en su consideración como memoria pedagógica de la escuela y el currículum en acción, puedan ser reconocidos por la comunidad educativa, sobre todo por los propios maestros, como patrones de referencia para la reflexión sobre las propias percepciones y actuaciones magisteriales.

En su trabajo “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”, inscrito en el mundo anglosajón, Connelly y Clandinin (1995) mencionan cómo este tipo de investigación se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa y cómo esta opción tiene una larga historia intelectual, tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa, dicen estos autores, es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, dicen ellos, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (p.11).

La dimensión íntima de la narrativa como modo de expresión y organización espacio temporal de percepciones y sentimientos (como condición propia de los seres humanos), se asocia entonces con la necesidad subjetiva de contar, relatar esas percepciones y esos sentimientos, esa experiencia del mundo. De ahí su lugar preferencial y su importancia en la investigación de los hechos cotidianos, concebidos como dinámicas permanentes de la indagación existencial y, en el caso particular de la escuela y de las experiencias formativas, se trataría de dinámicas asumidas como escenarios de acción y reflexión habitados por sujetos y subjetividades en relación permanente con esa cotidianidad.

Si se considera el carácter de las acciones cotidianas que configuran una realidad mental y unos mundos posibles, replicando los términos de Bruner (1996) cuando define los modos de organización del pensamiento: el lógico paradigmático y el narrativo, se destaca la condición hermenéutica del tipo de búsqueda que aquí se propone, en cuanto que indagación por experiencias humanas, definidas por la incertidumbre y la singularidad de sus protagonistas y por la manera de acercarnos a ellas, así como por el modo narrativo de su expresión y de sus formas de constitución.

La pregunta por lo que se busca comprender y con quién se busca hacerlo, resulta definitiva en la perspectiva del trabajo que aquí se propone, toda vez que se parte de presupuestos conceptuales y metodológicos no absolutos, centrados más en las cualidades de los hechos indagados que en sus definiciones últimas. Por eso, tal como lo refieren Connelly y Clandinin, la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa, puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación. (Op.cit., pp.16 -17).

En este sentido, Una vez mencionan distintas opciones de aproximación a la narrativa “como dispositivo metodológico y como metodología en sí misma”, en particular respecto de la exploración del universo escolar, Connelly y Clandinin señalan que la importancia educacional de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que

“vívuda”) que pueden aplicarse a la experiencia educativa (también en tanto que experiencia “vívuda”). (p.18).

Esta simbiosis entre la naturaleza de la vida humana como vivida y la experiencia educativa como experiencia vivida se logra perfilar y agrupar de manera excepcional en el hecho narrativo en tanto que formulación lingüístico textual (la narrativa o lo narrativo como género), como en su dimensión configurativa de la realidad histórico cultural de los sujetos y las subjetividades (como modo de organización del mundo, como objetivación de la realidad).

Se esperaba entonces que la documentación narrativa de los relatos producidos con los maestros en un contexto particular, permita identificar parte de los rasgos distintivos de su identidad magisterial a partir de un proceso escritural de registro, codificación y categorización que dé cuenta de sus elementos configurativos. La estrategia principal en este punto consiste en articular los dos niveles de análisis (lo que se dice explícitamente y lo que está latente), en las textualidades representadas, para generar las interpretaciones del caso.

Representaciones sociales

Las prácticas recurrentes en la escuela, permiten identificar las dinámicas pedagógicas y formativas en distintas áreas y escenarios de formación. Por ejemplo, desde finales del siglo XX, la reflexión e investigación pedagógica y didáctica relacionada con la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia ha propuesto una orientación de dichas prácticas particularmente a partir de los paradigmas de la lingüística textual, el análisis del discurso y la pragmática.

Sin embargo, distintos investigadores del área a nivel nacional (Jaimes:1997; Bustamante y Jurado: 1998, Rincón: 2003; Rincón y Gil: 2013; Pérez Abril: 2014), coinciden en que a pesar del desarrollo de la discusión sobre la necesidad de avanzar en nuevos enfoques pedagógicos en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en la escuela, dichas prácticas siguen centradas en una tradición que no logra superar la mirada de la lengua como sistema formal observable en su estructura superficial y de la gramática normativa como su referente básico y objeto de aprendizaje.

Esta orientación de la enseñanza de la lengua en Colombia, permite reconocer un panorama en el cual no se resuelve la problemática de la formación básica en esta área, además genera la certidumbre de que, a pesar de los más recientes avances teóricos y conceptuales sobre el asunto, incluso compartidos en el discurso de la comunidad magisterial en general, no hay un tránsito adecuado entre estos marcos de referencia teórico metodológicos y unas prácticas coherentes con los mismos. (Gil, 2016).

Ante este panorama, es importante y necesario indagar por modos alternos de abordar y reconocer distintas experiencias educativas, acudiendo a otras maneras de explorar el problema que, por ejemplo, vaya más allá de la observación directa de prácticas específicas (muchas veces estereotipadas o “programadas” de antemano como objetos de investigación) o del análisis del impacto cuantitativo de los enfoques y teorías de enseñanza (por ejemplo, a partir de evaluaciones censales o de otros descriptores externos ajenos a la realidad de la escuela), de manera que se logre el reconocimiento de la voz y del lugar preferencial del maestro como gestor y mediador del hacer y del decir en el aula, en su calidad de consciencia crítica reflexiva desde la cual entender estas experiencias en la constitución de un estilo pedagógico y de un tipo de identidad magisterial en un momento determinado.

En este punto, las RS aparecen como una mediación reflexiva del quehacer del maestro, compartida desde la propia voz, que permite indagar sobre su práctica educativa cotidiana y sus maneras de asumirla.

Acogiendo los términos de Moscovici (1979), las RS se asumen en esta indagación como

procesos mediadores entre concepto y percepción (instancias psíquicas, una de orden puramente intelectual y la otra predominantemente sensorial), que permiten pasar de la esfera sensorio-motriz a la esfera cognoscitiva, del objeto percibido a distancia a una toma de conciencia de sus dimensiones y formas. (pp. 37-39). Se asumen, además, como contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes), que se relaciona con un objeto (un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social), y por un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto.

Jodelet (1993), por su parte, las define como tributarias de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura, es decir, que toda RS es representación de algo y de alguien, no el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto, sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. Lo anterior implica, según esta autora, que las RS constituyen una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y la actitud mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen, en donde lo social, interviene de varias maneras a través del contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos. (pp.470-475).

En la presente indagación, la prioridad la tiene la aproximación cualitativo interpretativa a la teoría de las RS, en cuanto que se plantea una mirada de la información más de corte procesual que cognitivo, lo que significa, en términos de Piña y Cuevas (2004), un énfasis en las condiciones sociales que llevan a la construcción de las RS, más que en su estructura (anclaje y núcleo figurativo, de base más cognitivista). (p.13).

El punto entonces es tratar de reconocer la manera como las RS se hacen presentes y definen de alguna manera los itinerarios formativos, es decir, las prácticas pedagógicas y educativas de los maestros. En este sentido, Alasino (2011), acoge el modelo de Sautu el cual propone que cuando estamos en presencia de una RS, se debe poder reconocer en el fenómeno los siguientes atributos: 1) ser una construcción social e histórica; 2) basada en conocimientos y creencias colectivas; 3) constituida como un elemento interpretativo de la situación social; 4) impregnada del sistema de valores sociales y culturales; 5) que conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento; y 6) que guía la práctica (p.2).

Para esta autora, la teoría de las RS en el campo educativo ayuda a desentrañar cuáles son las representaciones que construyen los actores de la comunidad educativa, permiten interpretar los sentidos que se adjudican al espacio y los procesos educativos y a comprender la direccionalidad que adquieren algunos de estos procesos. De esta manera, señala que las RS ayudan a conocer las imágenes que traen los alumnos a la institución educativa, permiten construir sobre bases más sólidas no sólo la planificación curricular (en sus aspectos tanto de contenido como temporales), la normativa institucional, y facilitan el acceso a la subjetividad de los actores sin perder de vista los aspectos institucionales. (p.6).

A partir del objeto en el cual se centran y los sujetos que se toman en consideración, se trata de ubicar el espacio conceptual en el que se involucran las RS con el campo educativo que, para Alasino, estarían relacionados, según tres categorías: 1) los estudios que se focalizan en los centros y en sus agentes en tanto objetos sociales macroscópicos de representaciones; 2) los que se centralizan en el estudio de las representaciones recíprocas entre docentes y alumnos; 3) los trabajos que intentan indagar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa. (Ibíd. p.7).

Así, el reconocimiento de las RS de maestros destacados a partir de la documentación narrativa de sus experiencias formativas y de sus prácticas pedagógico-educativas implica analizar, inferir e interpretar un modelo y un estilo de actuación magisterial que va más allá de la lógica prescriptiva de

la normatividad escolar e institucional y de las concepciones externas al proyecto pedagógico-formativo de una comunidad en un contexto particular.

Cobra validez entonces la documentación narrativa de estas experiencias destacadas, que considere el lugar de las RS de los maestros en la configuración de las mismas, y la narrativa como forma de indagación y modo expresivo que permita reconocer el problema planteado. De esta manera, las RS que se deriven de los relatos de los maestros y del contexto de sus experiencias formativas, se pueden constituir en referentes básicos tanto en el ámbito conceptual como en el metodológico, para el reconocimiento de la historia de los patrones de formación y para la definición de acciones que se propongan replicar o retomar sus aportes más favorables en el escenario educativo colombiano actual.

Por lo anterior, el sentido y validez que adquieren estos relatos puede resultar revelador a la hora de re-conocer el mundo de la escuela y los propios procesos formativos, considerando el estatuto del relato, su discontinuidad morfológica ya referida, y su riqueza reveladora de lo experiencial y contingente que lo erigen como vehículo y a la vez conductor de vivencias cotidianas (prácticas) y de percepciones trascendentales (RS) sobre el quehacer de la escuela y de los maestros en particular.

La enseñanza situada

En la Introducción de su trabajo *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, Díaz Barriga (2006), plantea cómo en nuestros sistemas educativos la orientación de la enseñanza como transmisión-recepción y adquisición de conocimientos acabados y específicos, resultan insuficientes para la formación de niños, jóvenes y adultos, por lo cual, desde una perspectiva constructivista, sociocultural y situada, el aprendizaje debe asumirse, ante todo, como un proceso de construcción de significados cuyo atributo definitorio es su carácter dialógico y social.

Para esta autora, la transición desde los modelos psicoeducativos (surgidos a mediados de los años setenta y referidos al estudio e intervención en los procesos educativos escolarizados), hasta el constructivismo de orientación sociocultural (propio de los años noventa), con todo y las distintas reformas educativas, no logró incidir de manera contundente en mayores y mejores procesos de aprendizaje, que incluyera una reflexión crítica y unas prácticas innovadoras en las concepciones de los actores educativos.

En la perspectiva de la enseñanza situada, afirma Díaz Barriga, se parte de la crítica a la manera en que se concibe el conocimiento escolar y su enseñanza, entendidos como la transmisión –recepción de contenidos inertes, poco útiles y motivadores, centrados en la disciplina y no en la persona que aprende, con escasa pertinencia social y personal. Por lo anterior, la concepción de enseñanza y aprendizaje situados, cuestiona el sentido y la relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, (ubicado) al margen de las acciones o prácticas pertinentes para los grupos humanos o comunidades donde se genera y utiliza. (Ibíd., p. XV).

Esta autora plantea que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza, es decir, que se genera y se recrea en determinada situación y que es en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales:

En esta concepción, el aprendizaje es ante todo un proceso mediado por diversos agentes educativos, mediante el cual los estudiantes se integran gradualmente en determinadas comunidades de aprendizaje o en culturas de prácticas sociales. Esto permite afirmar que el conocimiento es un fenómeno social, no una “cosa” (y) los contextos de aprendizaje y enseñanza son los que otorgan facilidades o imponen restricciones al desarrollo de los actores. (Ibídem).

Para Díaz Barriga, la enseñanza situada se propone cambiar la dinámica prevaleciente en la cotidianidad del aula y lograr una verdadera educación para la vida, comprometida con el pleno desarrollo de la persona y con su formación en un sentido amplio. En esta perspectiva, tiene un lugar prioritario el aprender estrategias adaptativas que permitan el autoaprendizaje y la innovación continua en contextos y momentos específicos, en donde la escuela, a través de la promoción de prácticas educativas auténticas, estimule el facultamiento de los alumnos, entendido como fortalecimiento de su identidad como personas y el aprendizaje tanto para la vida en el escenario de la propia comunidad educativa como en el mundo exterior. (p. XIV-XV).

Desde esta perspectiva, plantea que el paradigma de la cognición situada constituye una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural y de la (teoría de) actividad (Daniels, 2003), por lo que toma como referencia original los escritos de Lev Vigotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987):

De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada asume diferentes formas, principal y directamente vinculadas con conceptos como “aprendizaje situado”, “comunidades de práctica”, “participación periférica legítima” que aparecen en las obras de Jean Lave y Etienne Wenger, así como con el aprendizaje cognitivo (cognitive apprenticeship), o aprendizaje artesanal, propuesto por Barbara Rogoff (1993). (Ibíd., p.18).

Según Díaz Barriga (2006, citando a Baquero, 2002), desde la perspectiva situada, el aprendizaje debe comprenderse entonces como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. De ahí, la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables, por lo cual un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente. (Ibíd., p.19):

Esto implica que el individuo (en este caso quien aprende, el alumno) deja de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica, en el sentido de que sus posibilidades educativas no recaen sólo en su capacidad individual, sino que se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en las que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo. De esta manera, la unidad de análisis se convierte en la actividad de las personas en contextos de práctica determinados. (Ibíd.).

Sin embargo, para esta autora, no debe creerse que al hablar de cognición situada sólo se abarca el caso de aprendizajes concretos en situaciones muy localizadas o que se excluye el pensamiento complejo o la capacidad de transferir lo aprendido, y cita a Jean Lave (1991), cuando aclara el término cognición situada de la siguiente manera:

Situado (...) no implica algo concreto y particular, o no generalizable o imaginario. Implica que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro del sistema de actividad en muchos niveles de particularidad y generalidad. (p. 20).

Así, una enseñanza situada es la centrada en prácticas educativas auténticas, en contraposición a las sucedáneas, artificiales o carentes de significado (Brown, Collins y Duguid: 1989, citados por Díaz Barriga, p.34), en donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e

independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a que se pertenece. Por su parte, las prácticas educativas auténticas requieren ser coherentes, significativas y propositivas, y pueden “definirse tan sólo como las prácticas comunes de la cultura” (Ibídem).

Por eso, al proponer en esta indagación una mirada a las experiencias formativas de un grupo de maestros destacados, experiencias posibles de ser reconstruidas y recontextualizadas a través de la documentación narrativa de los relatos de experiencia pedagógico-educativa, se intenta una aproximación a las maneras de pensar, decir y hacer (además de crear, imaginar y representar), propios de un grupo magisterial en un periodo particular de la reciente historia de las prácticas pedagógicas y formativas en Colombia.

Reconocer esta identidad magisterial, derivada de las maneras de pensar, decir y hacer de este grupo de maestros, en un momento de grandes debates y transiciones normativas, políticas y sociales en el escenario educativo de Colombia (manifiestas en su momento, por ejemplo, a través del movimiento pedagógico colombiano y más recientemente en el nuevo Estatuto de profesionalización docente, Decreto 1279 de 2012), se podría convertir en un punto de referencia importante a la hora de pensar en la reformulación de paradigmas de trabajo pedagógico que tomen como horizonte los valores intrínsecos de unas experiencias destacadas en particular.

El ejercicio de “actualizar” estas identidades magisteriales, implicaría entonces la comprensión de un momento particular de la historia de la educación en Colombia, a partir del cual proponer un diálogo intergeneracional desde las distintas miradas de los actores involucrados y un ejercicio de lectura y de escritura en clave histórico creativa de reconocimiento mutuo de experiencias.

En este punto, la posibilidad narrativa derivada del diálogo subjetivo e intersubjetivo que pueda surgir con los maestros a través de sus relatos de experiencia formativa, sus prácticas y las RS de las mimas (con todo y sus connotaciones psicológicas, políticas, históricas, culturales, etc.), permitiría indagar por la presencia de opciones desde las cuales los maestros /autores de sus propios proyectos pedagógico-educativos, recrean sus experiencias en contextos específicos y se recrean a sí mismos.

Perfilar entonces la identidad magisterial en un momento particular en términos del reconocimiento de elementos comunes y diferenciales, asociados a las experiencias formativas y a las prácticas pedagógico-educativas situadas de un grupo de maestros, sus representaciones sobre el quehacer de sus trayectos de formación, y la proximidad de contextos históricamente compartidos, conduciría un modo de acercamiento a los rasgos característicos que podrían definir esa identidad.

II References

- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11.
- Bustamante, G., & Jurado, F. (1998). Reflexiones sobre la evaluación, a propósito del lenguaje en la escuela. En G. Bustamante & F. Jurado (Eds.), *Evaluación y Lenguaje* (pp. 133-164). Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Connelly, F. Michael & Clandinin, D. Jean (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, et al. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, M. (2010). Significados sociales del bienestar subjetivo y autocuidado en mujeres de la economía informal en Guadalajara, Jalisco. Una perspectiva de género. (Tesis doctoral,

Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México).

- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Gil, J. (2016). *Prácticas y representaciones de evaluación en el aula en dos instituciones educativas de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Guadalajara, Guadalajara, México).
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jaimés, G. (1997). El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. En G. Bustamante & J. Jurado (Eds.), *Entre la lectura y la escritura. Hacia una producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Magisterio.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Psicología social II*. (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Minayo, M. C. (2004). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. En S. Moscovici (Eds.), *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 27-44). Buenos Aires: Ed. Huemul.
- Piña, J., & Cuevas Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26, 102-124.
- Pérez, M. (2014). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en competencia lectora? ¿O el fracaso de la política educativa reciente? *Educación y cultura*, 102, 8-14.
- Rincón, G. (2003). La enseñanza de la lengua en Colombia. *Textos*, 32, 23-31.
- Rincón, G., & Gil, J. (2013). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Sánchez, R. (1995). *Introducción a la Ley General de la Educación. Ley 115 de 1994*. Santafé de Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
- Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1: "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología – OEA & AICD.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós Básica.