

# IDENTIDADES DOCENTES EN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

**ALTAMIRANO FUENTES ROSALÍA  
CABRERA LÓPEZ REBECA  
MATUS LÓPEZ GLORIA**

ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL DEL ISTMO

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

## RESUMEN

Esta ponencia presenta resultados de una investigación en curso que explora las identidades docentes que asumen los estudiantes del Séptimo y Octavo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), Oaxaca.

Nuestro objetivo es conocer rasgos identitarios de los estudiantes a partir de su formación inicial, las interacciones entre los actores, los discursos y representaciones que sobre el “ser educador” se ponen en juego en nuestra institución a través de prácticas, representaciones e interpretaciones subjetivas generados por conflictos en el desempeño docente de los estudiantes.

Los fundamentos teóricos retomados son los que plantea Alain Touraine sobre los procesos que entran en juego en la construcción de las identidades colectivas (Touraine, 1997) y los trabajos de Carlo Ginzburg a través del método indicial (Ginzburg, 2008).

Para advertir los rasgos identitarios, nos apoyamos de diversas fuentes de información: el Documento “Lineamientos para la Observación y Práctica Docente”, Actas de Academia, informe de reunión con estudiantes, diarios de práctica y recomendaciones escritas y verbales de las titulares de grupo de los Jardines de Niños.

En esta ponencia daremos cuenta del proceso de reflexión colectiva que intentó responder a conflictos generados en las prácticas docentes y que involuntariamente prefiguraron identidades vistas como criterios de pertenencia, permanencia y/o exclusión en el colectivo docente referenciados en el Documento “Lineamientos para la Observación y

Práctica Docente”, las Actas de Academia y el informe de la reunión con estudiantes diseñados en su momento con fines distintos a la presente investigación.

**PALABRAS CLAVES:** Identidad Docente, Actores Sociales, Práctica docente, Educación Normalista.

## Introducción

Abordamos el tema de las identidades docentes en estudiantes normalistas durante el último año de su formación inicial, pues éstas son elementos centrales en la conformación de actores que asuman como propios, rasgos, actitudes, comportamientos y representaciones asociados a la docencia como una profesión que implica responsabilidades y exigencias pero también reconocimiento social.

Siguiendo esta línea de razonamiento cabe señalar que el objetivo de esta investigación consiste en conocer cuáles son los rasgos identitarios que expresan los estudiantes del séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar y la manera en que éstos las asumen en el contexto de la práctica docente que realizan en los jardines de niños.

Nuestros fundamentos teóricos parten de la visión sociológica de Alan Touraine (1997 en Chihu Amparán, 1999) que permite explicar el concepto de identidades como construcciones colectivas expresadas en rasgos concretos y simbólicos que posibilitan la pertenencia a un determinado colectivo, en este caso, el profesional docente, pero también establece los límites entre la inclusión y la exclusión.

La forma de constitución de la identidad como un movimiento social da cuerpo a la identidad colectiva bajo mecanismos de interacciones permanentes y en continuo cambio; por ello, planteamos que las identidades docentes son diversas, algunas tienen una fuerte relación con la historia de la educación preescolar y otras emergen de las nuevas exigencias sociales a la profesión y se expresan a través de rasgos distintivos concretos y simbólicos que se manifiestan en el contexto de la práctica docente.

Este trabajo de investigación se centra en la búsqueda de respuestas a las siguientes interrogantes; ¿Cuáles son las identidades docentes que los estudiantes normalistas del séptimo y octavo semestre asumen como propias?, ¿De qué manera la Escuela Normal promueve los rasgos identitarios en los estudiantes? y ¿Cómo se expresan esas identidades docentes en el contexto de la práctica docente que realizan los estudiantes en el séptimo y octavo semestres?.

La lectura e interpretación de las fuentes que empleamos para responder a las preguntas se basan en el método indicial construido por Carlo Ginzburg que permite trascender lo aparente a partir de la identificación de los detalles, la realidad negada y los datos aparentemente irrelevantes que

cobran sentido ante la mirada atenta del observador (Ginzburg, 2008).

Focalizamos el análisis documental e interpretativo recuperando información del Documento Lineamientos para la Observación y Práctica Docente construido por docentes de la Escuela Normal y que entró en vigor en el año 2010 reestructurándose en septiembre de 2016. Este documento encierra no sólo las identidades que están en juego respecto a la profesión sino los comportamientos y actitudes que pudieran generar la exclusión del colectivo docente. De igual manera enriquecimos el análisis en Actas de Academias que contienen discusiones de maestros en torno a los rasgos identitarios y el informe de la reunión de estudiantes en donde se presenta oficialmente el Documento arriba citado. Se trata de fuentes confiables debido a que el momento de su elaboración fue con fines distintos a esta investigación.

La estructura de la ponencia incluye un apartado en el que se contempla la categoría teórica de identidad docente desde una construcción colectiva que se autodefine a partir de intereses, experiencias y solidaridad común (Touraine, 1997 en Chihu Amparán 1999). Un segundo apartado hace referencia a circunstancias del contexto de la práctica que detonaron la revisión y definición de un documento oficial, en el cual recuperamos el papel de los actores como elementos centrales que dan existencia a una sociedad y por ende conforman identidades (Touraine, 1997 en Chihu Amparán 1999).

De los debates al consenso, es el tercer apartado en donde se clarifican los principales puntos que generaron discusión y la manera en que se llegó a los consensos, para lo cual retomamos a Ginzburg quien permite conocer no sólo las intenciones explícitas y conscientes sino los significados ocultos de quienes lo construyeron (Ginzburg, 2008). A la luz del autor, el tesoro de lo oculto se encuentra en los aspectos mínimos para ser descubiertos a través de exámenes intensivos, la mirada centrada en los detalles permite encontrar respuestas e inquietudes.

Pertenencia o exclusión: las claves de las fronteras constituye la última parte de este trabajo y se refiere al documento oficial como elemento concreto que marca los límites de la pertenencia al grupo, lo que para Tajfel es el ingrediente esencial, porque el individuo al formar parte de un grupo pertenece a él pero al mismo tiempo se diferencia de otros (Tajfel, 1981 en Mercado Maldonado y Hernández Oliva 2010).

Concluimos señalando que las identidades docentes de los estudiantes normalistas del séptimo y octavo semestres, se construyen cuando interactúan con las imágenes identitarias del grupo, sobre todo en circunstancias que atentan contra esa cohesión identitaria. Hace falta seguir explorando otros ámbitos de la práctica donde se reflejen rasgos de identidad que contribuyan a la mejora del desempeño profesional, para ello utilizaremos los diarios de campo de estudiantes y las recomendaciones verbales y escritas de las maestras titulares de los grupos de práctica.

## La identidad docente: rasgos que nos distinguen

La preocupación por la identidad en el campo de la docencia se pone de manifiesto en sectores diferentes de la sociedad, así los padres de familia, políticos, legisladores y maestros, opinan sobre la imagen y características que debe poseer una persona que se dedique a la docencia.

Esas visiones incluyen rasgos de identidad docente que se inscriben en un tiempo histórico. Investigadores del ramo de la docencia preescolar se preguntan por qué muchas prácticas vigentes en la educación inicial y preescolar se mantienen inalteradas desde hace mucho tiempo (Harf Ruth, et al 2002); ello significa que existen rasgos identitarios que prevalecen a lo largo de la historia y cambian sin modificar totalmente su esencia.

Hoy en día el debate sigue ahí, presentándose como una obra clásica que nunca morirá porque busca afanosamente delinear un perfil que está sujeto a circunstancias culturales pero también persigue sobrevivencia legítima de identidades que aunque en la actualidad no son asumidas explícitamente, se encuentran vivas en las concepciones y prácticas de las educadoras defendiendo la naturaleza original de su “ser docente” (Harf Ruth et al. 2002).

Las exigencias de la sociedad moderna en la que se gesta la profesión docente demanda una simultaneidad de actitudes y prácticas que asumen los individuos y que suelen combinar el ejercicio de la profesión docente con otros como el comercio informal, la integración a grupos religiosos, la pertenencia a un sindicato, a una familia, entre otros. Esta multiplicidad de funciones y de identidades exige rasgos que lo hacen diferenciarse como docente, comerciante, religiosa y/o madre de familia, por ello se obnubilizan cada vez más las identidades “puras” u homogéneas.

Esta pluralidad de pertenencias sociales complica la construcción de la identidad colectiva, no sólo por la creciente complejidad de las relaciones sociales, sino que los sujetos tienen frente a sí un abanico de repertorios culturales; algunos de los cuales coinciden, otros se contradicen (Cruz, 1998; Giménez, 1996; Arteaga, 2000).

Siempre hay distinciones de grupos que se diferencian por sus particularidades, buscando siempre un sentido de originalidad y de pertenencia, moviéndose colectivamente en acciones conjuntas de actores defendiendo intereses comunes, de ahí pueden surgir por ejemplo organizaciones por la defensa de las mujeres o de los niños como movimiento social que se caracteriza por identidades comunes (Olson, 1971 en Revilla Blanco, 1996).

La identidad colectiva se concibe como el componente que articula y da consistencia a los movimientos sociales, genera la comunicación de los miembros del grupo, quienes se mueven en sintonía concibiéndose como elementos que pertenecen al colectivo y son parte del mismo, por ello se dice que la identidad emerge y se reafirma en la medida en que se confronta con otras identidades, en el proceso de interacción social (Giménez, 1996: 11 en Maldonado, Hernández Oliva, Alejandrina V, 2010).

La búsqueda de identidad, tan característica de los movimientos sociales, implica que la meta principal de éstos sea la de dotar de un sentido a las relaciones sociales que forman la sociedad, de ahí la importancia de las dimensiones simbólicas de los movimientos sociales (Alain Touraine, 1997 en Chihu Amparán, 1999).

En este sentido la identidad se explica desde la posición del individuo como actor social y por ende desde procesos de interacción en el que los sujetos comparten, actúan, comentan y defienden sus valores y principios que sirven de marcos fronterizos del grupo al que pertenecen. En la acción e interacción de los actores sociales se consolidan símbolos y rituales que dan claridad en este caso al perfil del docente preescolar.

## **De las identidades colectivas a la construcción del Documento de Prácticas**

Las identidades colectivas tienen su base en las acciones e interacciones sociales sustentados en el interés y expectativas compartidas por los miembros del grupo constituidos en actores sociales, de aquí que lo interesante es la manera en que esos intereses se van construyendo socialmente y delinean una manera de entender y comprender los comportamientos y los fines de la vida de los individuos.

Abordar la explicación de la existencia de un interés común o colectivo y de las expectativas de desarrollo de ese interés es hacer referencia a un proceso de identificación: los individuos construyen sus objetivos, hacen elecciones y toman decisiones de acuerdo con la percepción de su ambiente, con las expectativas socialmente construidas. «[...] Sólo si los actores individuales pueden reconocer su coherencia y continuidad como actores serán capaces de escribir su propio guión de la realidad social y comparar expectativas y resultados. De este modo, toda teoría de la acción colectiva que incorpore el concepto de expectativas presupone una teoría de la identidad» (Melucci, 1989 en Revilla Blanco 1996: 6).

El diseño del Documento de Prácticas inició en las Academias de maestros al reflexionar sobre reiteradas observaciones de las directoras y maestras de los Jardines de Niños respecto al desempeño de los estudiantes. La impuntualidad, faltas injustificadas a la práctica, incorporación de personas ajenas a la práctica como los amigos, novios o familiares directos, problemas con la presentación personal, el uso del celular en horarios de clase, incumplimiento en las planeaciones, los permisos para alumnas embarazadas, faltas de respeto de estudiantes hacia las educadoras, problemas internos entre el equipo de practicantes, limitada o nula participación de los estudiantes en actividades cívicas y culturales por la defensa de sus ideologías religiosas, falta de comunicación con los miembros

de la Escuela, limitada participación en actividades colectivas, el cuidado de los niños a la hora del recreo y/o la dirección del homenaje, todos ellos eran conflictos que tensionaron la estabilidad del grupo de maestros.

A estas situaciones se agregaron otras que se advertían en la Escuela Normal, alumnos tatuados, uso de piercings, faldas muy cortas, blusas demasiado escotadas y además la incorporación paulatina de estudiantes varones a la Licenciatura quienes también requirieron ser incorporados desde su dimensión de varones educadores.

El grupo de maestros atendió la problemática de dos maneras: una, ofreciendo sugerencias para mejorar las estrategias en el aula en materias relacionadas con la práctica, y la otra; diseñando un documento oficial en el que se indicarían las responsabilidades docentes en materia de organización y comportamiento. Esta forma de atender los conflictos conduce a pensar en acciones colectivas que buscan constituir su propia identidad como una manera de producirse a sí mismos y a su vez producir una sociedad (Alain Touraine, 1997 en Chihu Amparán, 1999).

En el año de 2016, iniciado el ciclo escolar, la Academia de coordinadoras de los 4 semestres volvió a analizar el documento y decidió hacer pequeños ajustes al original para su discusión en Academias por semestre. De este momento nos interesa resaltar las categorías expresadas en la versión actual así como las principales discusiones. El documento actualmente incorpora las siguientes categorías: Puntualidad y asistencia, pautas de conducta, documentos, funciones de las coordinadoras de brigada, horario, arreglo personal y actitud personal. En él se registraron oficialmente los aspectos que darían sentido a la actuación docente de los estudiantes como sujetos que se incorporan al campo de la docencia.

La Escuela como institución oficial a través de sus actores, expresa y legitima rasgos de identidad, lo cual hace más explícito en la medida en que las circunstancias del momento entran en conflicto con creencias y valores establecidos. Es decir; las reiteradas llamadas de atención de las Educadoras de los grupos de prácticas y de las discusiones en las Academias determinaron hacer explícito lo que hasta ese momento estaba implícito. El Documento se convierte en un símbolo concreto que encierra la imagen que debían construir los estudiantes. Esta imagen construida y consolidada en esquemas institucionales de legitimación a través de la puesta en común de los actores sociales intervinientes.

## De los debates al consenso

La naturaleza de consolidación de las identidades siempre están en permanente conflicto, existe la preocupación de llegar a consensos para la construcción de las identidades. La pretensión de mejorar el documento y encontrar consensos llevó a reuniones de docentes por semestres, se expusieron posiciones encontradas sobre una misma categoría, *pautas de conducta* sobre todo por el nivel de relatividad de los términos empleados señalando que eran expresiones y nociones de una

anquilosada docencia, mientras que otras opiniones ampliaban sus argumentos ejemplificando situaciones cotidianas de la docencia a las que podría enfrentarse el estudiante si no incorporaba en su actuación docente determinados rasgos.

Los puntos de mayor discusión fueron los siguientes: *“Observar una conducta decorosa en todos los actos de su vida y no dar motivo a que se menoscabe su buena reputación en perjuicio de su práctica docente y de la Institución que representa”, “Comportarse con la discreción debida en el desempeño de su práctica”, “Cabello recogido y de color discreto”, “Sanciones ante el incumplimiento injustificado del periodo de prácticas”* (Lineamientos para la Observación y práctica docente, 2016).

Los términos *conducta decorosa* y *discreto* son adjetivos calificativos que siguen normas morales socialmente establecidas de acuerdo con las buenas costumbres aceptadas como tales de manera colectiva. Según el Diccionario de la Real Academia de la lengua Española, decoro viene del latino *decorum*; que significa: *honor, respeto, reverencia que se debe a una persona por su nacimiento o dignidad. Comportarse con arreglo a la propia condición social* (RAE, 2014).

Algunos opinaban que los términos poseían múltiples significados y denotaba alta imprecisión en las conductas. *“La estudiante ¿no podrá mirar a nadie?” “¿No podrá hablar con nadie?”, “¿Cómo será su forma de sentarse o vestirse?”, “¿Qué relación guarda el color del cabello con la enseñanza?” “¿Será mejor educadora si acata estas conductas?”,* lo cual les parecía una regla del siglo XIX (Acta de academia, septiembre 2016).

Las discusiones manifestaban posiciones encontradas; por un lado criticaban rasgos provenientes de *la Santa Inquisición* y por el otro, argumentos como los siguientes; *“Cuando están en la práctica, dejan de ser estudiantes para convertirse en maestras y, en estas circunstancias se relacionan con padres de familia y maestras quienes tienen una forma de pensar de la educadora. Si los padres se quejan con la educadora del grupo porque la estudiante lleva piercing o el cabello de azul; difícilmente podrá convencerlo de que la acepte aunque presente los mejores argumentos dado que se trata de una imagen cultura. O si la estudiante al frente de la docencia con niños pequeños les dice lo que deben hacer por sus principios religiosos, o si se comunica con palabras obscenas aunque sin sentido agresivo; la estudiante se pone en una situación difícil que le costará mucho trabajo controlar y evitar conflictos”.* *“La estudiante en la práctica es una figura social sujeta a mayor nivel de crítica, podemos respetarla en su rol como estudiante por su manera de vestirse o comportarse pero cuando vaya a prácticas estará en condiciones distintas”* (Acta de academia, septiembre 2016).

Ambas posiciones no descartaban la idea de que hay pautas de conducta que rigen el trabajo de la educadora, el asunto se centraba en las expresiones imprecisas *decoroso* y *discreto* por el grado de relatividad de ambos términos. Los puntos que no generaron debate fueron relativos a la Puntualidad y asistencia, documentos, funciones de las coordinadoras de brigada y horario, lo que significa una aceptación implícita de las mismas. No se llegó a un acuerdo para rectificar el documento y se aprobó con la siguiente expresión: *“Que se presente el Documento a las estudiantes sujeto a*

*revisión y mejora”.*

Dada la anuencia de parte de los maestros, se llevó a una reunión general de estudiantes y sin observaciones de parte de ellos, se consideró aprobado. Como última instancia se dio a conocer a las Directoras y maestras de grupo de las Escuelas de Prácticas. La pregunta obligada es; ¿Cuáles son las razones que encierra la aceptación sin objeción de las estudiantes?.

El escrito como referente vivo regula pautas de comportamiento docente, este documento oficial encierra los detalles de acuerdo con Ginzburg, permite conocer no sólo las intenciones explícitas y conscientes sino los significados ocultos de quienes lo construyeron. (Ginzburg, 2008). El paradigma indiciario orienta la percepción hacia lo menos evidente, hacia lo oculto para hacerlo explícito, ahí en los comportamientos están los detalles que explican la percepción general de la identidad de los maestros asegurando la permanencia para dar paso a la inclusión o exclusión de los miembros.

No podemos negar el bagaje de sentidos que llevan consigo nuestros actos y nuestras palabras, las decisiones colectivas que tomamos día a día en la docencia y en general en nuestras vidas dan cuenta de nuestros roles y las concepciones de ser educadora. Esas decisiones colectivas a modo de construir identidades ayudan a pertenecer y a bajar el nivel de incertidumbre, es decir conforme van conociendo lo que es permitido o no, los miembros de un grupo se mueven con mayor confiabilidad. De aquí que los estudiantes una vez que van entendiendo las identidades implicadas en su ejercicio profesional saben moverse en el campo de la docencia con mayor confianza y menos asperezas.

## **Pertenencia o exclusión: Las claves de las fronteras**

El documento oficialmente publicado indica los límites que separan a los que pertenecen de los excluidos pues de manera enfática refiere las sanciones a que dan lugar el incumplimiento en las prácticas, aquí el estudiante merece la penalización más fuerte porque con una falta injustificada reprueba; ello obliga a plantearse la siguiente pregunta: ¿Por qué no sucede con las otras asignaturas de la carrera?, ¿qué explicaciones sostienen esa decisión?, ¿Por qué las discusiones se centraron en los comportamientos?. Los comportamientos son expresiones de nuestras ideas, creencias y saberes, ahí en nuestros actos se manifiestan los aprendizajes y la calidad del compromiso con la profesión.

En los detalles se encuentran las explicaciones de nuestras acciones. La búsqueda de estas explicaciones con lupa como al estilo de los detectives exige examinar los distintivos casi imperceptibles y que a simple vista podrían o no, ser rasgos de identidad. Las uñas cortas, cabello recogido, la casaca como parte del vestuario oficial, son rasgos de identidad concretos; cabe hacer mención que nuestra relación con la docencia nos lleva a caracterizar el contexto de la práctica como una relación de contacto físico y emocional; la educadora toca a los niños, los abraza, los lleva al baño, juega con ellos, les toca la cabeza para establecer cercanía afectiva, toma sus manos para dar



seguridad o los ayuda a cambiar de ropa.

A diferencia de los otros niveles educativos, tiene una mayor cercanía física y emocional por lo que exige condiciones tanto físicas como emocionales del docente. Las uñas cortas se explican sólo en esta dimensión o el cabello recogido en una relación comunicativa cara a cara; no obstante cuando desvestimos pedagógicamente el comportamiento y lo dejamos libre de este marco explicativo y de significados, los rasgos son pedagógicamente estériles de contenido. “Un indicio es un detalle, la estructura, una totalidad. Las aproximaciones indiciales o semióticas tienen preferencia por los aspectos cualitativos, el caso, el hecho singular. Además, son compatibles con un saber conjetural, razón por la cual, se interesan por la huella como por el proceso que la generó” (Bitonte, 2008).

Podemos mencionar otros rasgos como el cuidado de los niños en el recreo, cuestión que explícitamente no existe en otros niveles educativos; para las educadoras es indiscutible ya que tiene relación con preservar la seguridad física y emocional de los pequeños; son los momentos en que los niños juegan libremente, corren, suben, bajan, dan vueltas, se van a los columpios. Dichas expresiones de la práctica imprimen el carácter identitario a la docencia preescolar y como consecuencia se crea en esta relación social un sentido de pertenencia.

Para Henry Tajfel la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece; por ello se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo (Tajfel, 1981 en Mercado Maldonado y Hernández Oliva, 2010).

En este sentido el documento en referencia contiene huellas para un cazador que va tras la presa, su principal reto es descubrir indicios que pudieran ser irrelevantes para una mirada profana pero significativa para quien busca explicaciones.

## CONCLUSIONES

Concluimos que la identidad se construye en colectivo y en diálogo con los otros, cuando se relacionan las historias y las imágenes, los lenguajes, los sonidos, que asumen los actores. Esta construcción del “Yo” a través de la imagen del “Otro” implica en el caso de las estudiantes normalistas un proceso identitario que exige el reconocimiento de sí mismo a través de la imagen que les devuelven los otros integrantes del grupo. Es la gama de matices, sensaciones y lenguajes manifiestos en el espejo de la práctica docente en los Jardines de Niños lo que va consolidando rasgos identitarios en los estudiantes. Es ahí donde se traman los contenidos simbólicos, subjetivos y objetivos que se refieren a ser maestro. Pero también donde se marcan las líneas divisorias entre quienes son y no son admitidos.

Como se advierte, los rasgos vienen de fuera de los sujetos y se construyen en relación con

los otros cambiando en la medida en que se va construyendo el sentido de pertenencia en el tiempo y espacio circunstanciados histórica y culturalmente. Se trata de un proceso tensional, no de la incorporación pasiva, por ello los maestros exponen las irregularidades de las prácticas como rupturas que atentan contra las identidades de la docencia en preescolar y que permiten integrar a los nuevos sujetos al colectivo ya instituido lo cual ponía en riesgo la estabilidad y la conservación de los rasgos distintivos de este actor social.

Por último y, dado que se trata de una investigación en curso, seguiremos indagando acerca de la manera en que las estudiantes asumen las identidades docentes focalizando el contexto de la práctica a través de sus propios diarios de campo como instrumento que refleja pensamientos, creencias, símbolos y rituales.

## Referencias

- Bitonte, Ma E. (2008), Huellas. De un modelo epistemológico indicial. en III Jornadas "Peirce en Argentina" 11-12 de septiembre del 2008. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/IIIPeirceArgentinaBitonte.html>
- ENUFI, (2016). Documento de Lineamientos de observación y práctica docente.
- Chihu, A., A. (1999), Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas. En Iztapalapa 47. Extraordinario 1999.
- Ginzburg, C. (2008), Indicios Raíces de un paradigma de Inferencias Indiciales en Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia. Geidsa, Barcelona. Recuperado en
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (2002). Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica. SEP. México.
- Jiménez, B., A. (2011). Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario Esfera. Volumen 1, número 1. Enero - Junio 2011 / ISSN 1794-8428 / Bogotá-Colombia / p. 21-28.
- Mercado, M., A. Hernández, O., Alejandrina, V. (2010). El proceso de la identidad colectiva en Convergencia Revista de Ciencias Sociales. Número 53 mayo-agosto 2010.
- Real Academia Española (2014), 23ª Edición del Tricentenario. Recuperado de <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>
- Revilla Blanco, Marisa. (1996), El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido Última Década [en línea] 1996, [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500501>> ISSN 0717-4691.

