

***Ensayos Autobiográficos de Experiencia Docente* como opción de titulación de la Maestría en Educación Básica y la Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo de la U.P.V.**

DRA. MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS

COORDINADORA DE UN SEMINARIO DE APOYO A LA TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ENFOQUE INCLUSIVO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

RESUMEN

El documento presenta las características y resultados de un estudio en proceso, sobre la incorporación curricular de una modalidad de titulación basada en ensayos autobiográficos de experiencia docente, diseñada e implementada por Trujillo *et al* (2016), para profesores-estudiantes de la Maestría en Educación Básica y de la Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo, de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Esta modalidad se desarrolló a partir de tres Seminarios de Apoyo a la Titulación (SATs) que son coordinados por un mismo asesor, por grupo de titulantes.

La perspectiva epistemológica del estudio es de corte antiesencialista, desde la cual se articulan conceptualmente herramientas de enfoques biográfico narrativos, con perspectivas teóricas que enfatizan el valor formativo de la reflexión del docente sobre su experiencia profesional.

La estrategia metodológica para recuperar la información contempló: a) entrevistas semiestructuradas a una muestra no representativa de alumnos de ambas maestrías que concluyeron sus documentos recepcionales en la sede Xalapa de los SATs, b) entrevistas a coordinadores de los SATs y c) análisis de una muestra de documentos recepcionales concluidos, elaborados por profesores estudiantes de ambos programas de posgrado. El análisis de la información recopilada fue predominantemente cualitativa con apoyo de herramientas teóricas, combinado con algunos análisis cuantitativos a nivel de porcentajes.

Los resultados muestran que la reflexión autobiográfica de la experiencia docente se percibe como muy formativa profesionalmente tanto para maestrandos como para asesores de los SATs, sin embargo consideran que les demandó un esfuerzo mucho mayor y más complejo que el que esperaban realizar.

Palabras clave: Formación Docente, Autobiografías, Reflexión sobre la Experiencia Docente, Identidad Docente, Malestar Docente

INTRODUCCIÓN

Se parte de reconocer que la formación de la identidad docente es un proceso sobredeterminado en el que es posible observar diacrónica y sincrónicamente condensaciones y desplazamientos entre las diferentes temporalidades por las que transita y entre diferentes elementos contextuales no necesariamente escolares.

Así mismo, se coincide con Honore, cuando afirma que

La formación es un proceso que va de una experiencia a su elucidación en común, de una originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un reconocimiento recíproco. [...] Es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente vividos en el horizonte de un proyecto personal colectivo. (1980:34)

En una línea afín a lo planteado por Honoré, los *curricula* de la Maestría en Educación Básica (MEB) y de la Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo (MEEEI) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) parten de las prácticas cotidianas de los profesores-estudiantes que las cursan, para revisarlas y examinarlas a la luz de referentes teóricos pertinentes, a fin de comprenderlas y transformarlas, resignificando y sistematizando su quehacer docente. Estos programas de postgrado buscan poner al alcance de los maestrandos, herramientas teórico-metodológicas que les lleven a analizar sus propias prácticas profesionales, a partir de un proceso de reflexión-acción, encaminado a mejorar su desempeño profesional.

En este sentido la última línea de formación de ambos posgrados incluye seminarios de apoyo a la titulación (SATs) que, constituyen el cierre del trayecto formativo de estas maestrías, siendo espacios concatenados donde el maestrando integra el documento recepcional, con cuya defensa obtiene el grado. Hasta 2016 este documento recepcional podía elaborarse en cualquiera de dos modalidades: Informe de una Intervención Didáctica e Informe de Investigación, sin embargo a partir de ese año y bajo la coordinación de Trujillo (2016) se introdujo la opción de *Ensayos Colectivos de Investigación Biográfico-Narrativa* en los que se demanda del titulado que revise y recupere, individualmente y en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs), el itinerario de su identidad docente.

Aquí es importante recordar que el *itinerario* reconstruye el relato de vida de los sujetos bajo una perspectiva semántica, es decir recuperando las significaciones que tienen los procesos, los acontecimientos y los desplazamientos de dichos sujetos o de su familia. [...] Su particularidad radica, a diferencia de la trayectoria, en que la línea que traza no es recta, ni en círculo sino espiral, que vuelve sin cesar y sin cesar se aleja del punto de partida. [...] El itinerario responde a una lógica temporal [donde...] pasado y presente no son contiguos, sino que el uno está incluido en el otro. (García,2000:16)

En la reconstrucción de sus itinerarios, los profesores estudiantes analizan las interpelaciones que ha tenido su identidad docente, las identificaciones, decisiones y renunciaciones que tuvieron que hacer para ser maestros, sus fortalezas y debilidades, cerrando con una propuesta de agenda pendiente y plan de mejora y transformación profesional.

En función de lo anterior, la investigación que aquí se reporta buscó responder dos preguntas

1. ¿Cómo significan la experiencia autobiográfica de su identidad docente, los titulantes de la MEB y de la MEEEI de la UPV: qué beneficios reconocen haber tenido de ella, qué dificultades, ventajas y desventajas identifican en el proceso, qué temas, situaciones y elementos del contexto se sobredeterminan en sus narrativas, qué agendas se plantean al concluir el ejercicio?
2. ¿Cuál es la productividad de la estrategia de establecer la re-construcción individual y colectiva, tanto de las trayectorias profesionales como del trayecto formativo en el posgrado, a través de narrativas autobiográficas como ejercicio integrador final para la obtención del grado académico?

De las anteriores preguntas se derivaron los siguientes objetivos de investigación:

1º Comprender las significaciones que construyen los profesores-estudiantes que egresan de la MEB y de la MEEEI, acerca de la reconstrucción autobiográfica y en trabajo colaborativo, de la formación de su identidad docente: la productividad, dificultades, ventajas y desventajas que le encuentran al ejercicio, los temas, situaciones y elementos del contexto que se sobredeterminan en sus narrativas, las agendas que se plantean al concluir dichas reflexiones.

2º Valorar el aporte de esta modalidad de titulación a los propósitos curriculares de la MEB y de la MEEEI y al reto de incrementar la eficiencia terminal de dichos programas de posgrado.

DESARROLLO

Para abordar la complejidad del objeto de estudio, se optó por un enfoque epistemológico de corte antiesencialista fue de corte antiesencialista, de renuncia a la búsqueda de metarrelatos o verdades metahistóricas. Esta perspectiva permite la construcción de conocimiento útil, valioso y riguroso, pero rechazando la pretensión generalizante de los hallazgos, a casos en condiciones parecidas o similares. Desde esta perspectiva se articulan conceptualmente herramientas de los enfoques biográfico narrativos de Bolívar *et al* (2001), Bolívar (2002), Bolívar y Domingo (2006), con perspectivas teóricas que enfatizan el valor formativo de la reflexión retrospectiva del docente sobre su experiencia profesional como las de Dávila, (2011), Perrenoud (2004), Trujillo (2012), De Lella (2003), Caporossi (2009) y Huchim y Reyes (2013).

La estrategia metodológica para recuperar la información trianguló: *a*) entrevistas semiestructuradas a una muestra no representativa de 20 alumnos de ambas maestrías que concluyeron sus documentos recepcionales en la sede Xalapa de los SATs, *b*) entrevistas a 4 académicos que laboran en los programas de referencia; y *c*) revisión de una muestra de ensayos autobiográficos concluidos, de ambos programas de posgrado.

Para analizar e interpretar la información recopilada se usaron algunas herramientas teóricas, de las cuales solo se recuperarán en este documento cuatro:

1. Sobredeterminación, noción que según Laclau y Mouffe se constituye en el campo de lo simbólico y carece de toda significación al margen del mismo. Según estos autores:

La crítica a todo tipo de fijación y la afirmación del carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad constituyen el terreno para pensar la lógica de la sobredeterminación. Para ella el sentido de toda identidad está sobredeterminado en la medida en que toda literalidad aparece constitutivamente subvertida y desbordada; es decir, en la medida en que, lejos de darse una totalización esencialista o una separación no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad. [...] Los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar o definir la identidad de ninguno de ellos. (1989:143).

La sobredeterminación implica múltiples re-envíos simbólicos y procesos de condensación y desplazamiento. dos movimientos que ocurren en su interior.

- La *condensación* es el punto que representa a una multiplicidad de significados, implicando un reenvío simbólico y una pluralidad en la que la especificidad de los elementos no se pierde en la fusión.
- El *desplazamiento* que alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes. En términos de análisis político del discurso alude al re-envío de una carga simbólica de

un significante a otro, es el tránsito, circulación, remisión, transferencia, paso, de una carga significativa de un significante a otro u otros.

Esta definición es muy útil para eludir la tentación de explicar las prácticas o relaciones sociales en función de una causa o una esencia determinante en última instancia.

2 y 3. Observación diacrónica y observación sincrónica. Al respecto Salcedo y De León (2003),

la recolección de datos en ciencias sociales se puede hacer a través de varios periodos de tiempo o en un solo periodo de tiempo. La primera de estas observaciones se denomina diacrónica y la segunda sincrónica. En las metodologías sincrónicas el tiempo no es una variable relevante porque las observaciones y mediciones se hacen en el mismo periodo. [...] Por otra parte, en las metodologías diacrónicas el tiempo es importante porque las observaciones se hacen a través de varios periodos o instantes de tiempo. (2003:376).

4. Hito. Término que según González (2015) proviene del latín *fictus* y que ha tenido distintos usos en la geografía, la historia, la matemática, pero para fines de los SATs, designa una construcción, acontecimiento, proceso o evento extremo (adverso o favorable) que resulta muy significativo para el autobiógrafo, pues marca en su itinerario docente un *antes* y un *después*. Estos hitos son relevantes en la medida en que detonan cambios en la identidad docente (como la decisión de ingresar al magisterio renunciando a una profesión anterior, cursar una maestría o una especialización, buscar un cambio), pueden aparecer a niveles local, regional, nacional o internacional y pueden darse de manera sobredeterminada en distintos contextos:

- a) familiar (matrimonio, divorcio, nacimiento de un hijo, muerte de un familiar o de alguien cercano);
- b) económico o laboral (una crisis financiera, desempleo, un ascenso, un despido, conseguir una plaza);
- c) geopolítico (un conflicto armado, la irrupción de grupos delincuenciales, entrada de políticas macro-económicas que devienen cambios en las políticas nacionales laborales y/o educativas, acontecimientos de orden geográfico, ambiental, meteorológico que motivan un cambio en el lugar de residencia o de trabajo del autobiógrafo).

Estas herramientas y lógicas epistemológico teóricas permiten un dispositivo de aproximación que amplía de manera considerable del campo de la objetividad creando las condiciones para pensar numerosas relaciones no esencialistas, en donde discursos, identidades, influencias, posiciones de sujeto, relaciones etc. no son estáticas ni monolíticas. La noción de sobredeterminación permite delimitar de manera relacional, precaria, abierta e inestable, las constelaciones significativas (influencias provenientes de discursos familiares, escolares, teóricos, movimientos sociales, laborales,

influencias políticas, etc.) que proponen modelos a seguir, es decir interpelan a las identidades de los autobiógrafos, conforme van transcurriendo las temporalidades en que desagregan sus narrativas.

Articulando estas mismas herramientas de inteligibilidad los maestrandos elaboran un ensayo integrado por tres grandes apartados:

El *Apartado 1. Punto de partida*, exige de los participantes primero el reto de leer y procesar fuentes teóricas, algunas de ellas con cierto nivel de abstracción y complejidad. A partir del análisis de estas fuentes, los tesisistas presentan las herramientas teórico metodológicas con cuya apoyatura ellos realizan su investigación: posicionamiento epistemológico, características del enfoque narrativo biográfico, las nociones de experiencia, experiencia y práctica docente, como práctica sobredeterminada, observación sincrónica y diacrónica. Y por otra parte, la estrategia metodológica para la recuperación de información y para la interpretación de la información recopilada.

El *Apartado 2. ¿Cómo nos hicimos maestros?*, para el que los participantes se apoyan en dos tipos de instrumento que son primeramente requisitados individualmente, para después ser comentados y discutidos en CPAs. Dichos instrumentos, son:

- Los *Cuestionarios Guía* con los que rastrean las influencias que se sobredeterminaron con su identidad docente

- Los *Formatos para el rastreo de condensaciones y desplazamientos en los itinerarios*, con los que rastrean la genealogía de su identidad docente y las formas en que las influencias se sobredeterminaron en ella, a lo largo de 4 temporalidades abiertas (no fijas ni monolíticas), algunas de las cuales pueden sobredeterminarse y/o traslaparse con otras: 1) La infancia y la adolescencia, 2) los estudios de Licenciatura y la etapa de la decisión de entrar a la docencia, 3) el ejercicio profesional docente y 4) el trayecto formativo en la MEB o en la MEEEI, según sea el caso. Estos formatos permiten

observar y describir *sincrónicamente* cómo algunos elementos del contexto (familiar, escolar, geopolítico, etc.) de cada temporalidad, van siendo articulados a la identidad del maestrando, rastreando los *comienzos* (*Ursprung* o *Entstehung*, diría Nietzsche) de la identidad docente y las modificaciones que ésta va sufriendo.

Observar y narrar *diacrónicamente* las formas en que la influencia de ciertos aspectos, eventos, acontecimientos y/o hitos se desplaza y persiste a lo largo de las cuatro temporalidades condensándose, articulándose, cambiando, re-estructurándose, resignificándose, en lo que hoy son como maestros.

(González,2016)

En el *Apartado 3. A manera de llegada: Cierre y Apertura ¿Quiénes somos hoy como docentes?*, los maestrandos deben hacer un ejercicio de metacognición situada, en CPAs, para plantearse sus fortalezas y debilidades, las experiencias formativas que el ejercicio retrospectivo colegiado les brindó y construir una agenda pendiente y un plan de mejora para su identidad docente.

Resultados al momento del cierre de este trabajo

En relación con el primer objetivo sobre las significaciones que construyen los maestrandos acerca del ejercicio de reconstrucción autobiográfica, es interesante ver que los 20 entrevistados lo valoran positivamente, mencionando que les permitió

- Focalizar sus fortalezas y debilidades pedagógicas y didácticas (10 casos)
- Hacer análisis metacognitivos a los que normalmente no tienen acceso (2)
- Aproximarse a las razones internas y externas de sus sentimientos de satisfacción/insatisfacción frente a su profesión (7) o frente a sus autovaloraciones positivas o negativas (6)
- Valorarse más al ver los obstáculos que han enfrentado y superado (5)
- Valorarse más y desarrollar resiliencia frente a la complejidad de la profesión docente (14)
- Aprender a investigar (8)

En otra dirección, no todos los académicos entrevistados valoraron positivamente esta opción de titulación pues

- 2 de ellos afirmaron que es más formativo que los maestrantes realicen investigaciones de intervención didáctica, en las que ellos enfoquen las habilidades y conocimientos construidos en su maestría, a la solución de problemas concretos de la práctica.
- 1 de ellos opinó que es muy difícil lograr que una autobiografía tenga rigor metodológico, por la naturaleza misma de este tipo aún no consolidado de investigación.
- 3 de ellos señalaron que conceptos como *sobredeterminación*, *condensación*, *desplazamiento*, *observación diacrónica* y *observación sincrónica*, son demasiado complejos para los maestrandos de estos posgrados, que no ofrecen fuertes cargas teóricas.
- 2 de ellos afirmaron que el nivel tan abstracto de estas herramientas teóricas es causa de que en varios ensayos se observe que se hace de ellas un uso forzado, incorrecto, confuso o desvinculado de los temas que se abordan.

Las principales dificultades que los participantes reconocen haber enfrentado al realizar los ensayos autobiográficos de su identidad docente son

- Haber tenido que enfrentarse consigo mismos (12) y con aspectos de su pasado que se habían mantenido escondidos (8) o latentes en sus identidades (16)
- Abrir y discutir su propia historia en una CPA (6)

- Reconocer con sinceridad y honestidad los aciertos y errores cometidos en sus itinerarios (10)
- Enfrentar un ejercicio que puede a veces ser complejo y/o doloroso (11)
- Hablar de sí mismos (10)

Por su parte solo uno de los seis académicos entrevistados mencionó que las dificultades que enfrentaron sus tesis tuvieron que ver con que a veces los tesis no recordaran o no quisieran traer al presente algunos acontecimientos de su itinerario, los otros cinco señalaron que las dificultades enfrentadas tenían que ver con la complejidad de las herramientas teórico metodológicas que tuvieron que poner en juego al analizar sus itinerarios.

A partir de esto, es interesante ver cómo los académicos consideran que la principal dificultad que los maestrands enfrentan en un trabajo de esta naturaleza es el del uso de la teoría, mientras en sentido inverso, los estudiantes no consideran esto como una dificultad.

Por cuanto a los temas que circulan en los documentos revisados, se perciben fuertes improntas del contexto familiar, en la forma en que describen los maestrands cómo se hicieron docentes. En algunos casos es obedeciendo el mandato paterno como ingresan al magisterio, pero hay casos (2) en que el ingreso se da en franca oposición a dicho mandato. En este sentido, la influencia de la figura paterna (tanto en narrativas de tesis hombres como en las de mujeres) se percibe con un fuerte poder interpelador que se desplaza diacrónicamente a lo largo de las temporalidades; en segundo lugar aparecen la figura materna o de otros familiares cercanos. Es importante señalar que 12 de los 20 entrevistados provienen de familias con al menos un familiar de la generación anterior, que fue o es maestro. 8 de los 20 querían estudiar otra profesión pero tuvieron que entrar al magisterio, porque era más barato y porque consideraban seguro el trabajo al egresar.

La influencia familiar no proviene solo de la temporalidad de la infancia y la adolescencia, pues los miembros de las familias que los tesis formaron al hacerse adultos (esposas, esposos, compañeros, hijas e hijos), tienen una fuerza importante. Entre los hitos que marcan un *antes* y un *después*, sobredeterminándose con los itinerarios docentes, tiene gran peso el nacimiento de hijas e hijos, que motiva en 11 casos la necesidad de estudiar un posgrado para mejorar el ingreso familiar o de formarse mejor para educarles. Este hito se sobredetermina con otro que aparece en prácticamente todas las narrativas y que tiene que ver con el insuficiente salario de las y los maestros y su disminución del poder adquisitivo.

En un tercer nivel se observan elementos que se sobredeterminan con los itinerarios y que provienen tanto el trayecto formativo en el programa de maestría que cursaron, como la influencia de los compañeros de trabajo.

Por cuanto a los elementos que se sobredeterminan en las agendas pendientes o en los planes de mejora profesional de los tesis al concluir la maestría:

- En primer lugar se habla de seguir estudiando para mejorar como maestros, al terminar la maestría. 18 casos anuncian que buscarán un doctorado, 6 otra maestría.
- 4 de los casos hablan de recuperar “su vocación perdida”, es decir una vocación a la que tuvieron que renunciar para entrar a la profesión.
- Sólo 7 hablaron de las reformas a hacer en su práctica docente, uno de ellos se propone fomentar el ejercicio autobiográfico con sus alumnos por las bondades que le vio.
- 5 enfatizaron la necesidad de reforzar e intensificar la vida familiar que se ha visto deteriorada y en muchos casos anulada porque es muy difícil estudiar un posgrado y trabajar al mismo tiempo.
- Pese a que se trabajó en los SATs el tema del malestar docente y que ellos detectaron síntomas de este padecimiento en sus propios organismos, ninguno mencionó en su agenda el deseo de tratar profesionalmente sus afecciones.
- Finalmente 11 aseguraron que proseguirán el ejercicio de rastreo retrospectivo y 1 de ellos dijo que quiere comentar lo que encontró, con su familia.

Respecto al 2º objetivo de investigación de “Valorar el aporte de esta modalidad de titulación a los propósitos curriculares de la MEB y de la MEEEI, así como al reto de incrementar el índice de eficiencia terminal de ambos posgrados, es importante señalar que todos los maestrandos que participaron en las sedes Tuxpam, Córdoba, Xalapa y Papantla de los SATs de enero a diciembre de 2016, concluyeron y entregaron sus documentos recepcionales, encontrándose varios de dichos trabajos ya dictaminados y/o en etapa previa a los exámenes de grado correspondientes. Esta situación habla de las potencialidades de esta opción en relación con el comportamiento de este índice que constituye el cuello de botella del posgrado nacional. Sin embargo debe reconocerse también que la calidad de los documentos varía de manera importante entre unos y otros en cuanto a la profundidad de los análisis y en cuanto a formato (redacción, sintaxis y capacidad argumentativa y a contenido.

A su vez, la realización del ejercicio retrospectivo antes descrito cumplió con el objetivo de “poner al alcance de los que la cursan herramientas teórico-metodológicas que les conlleven a analizar sus propias prácticas profesionales a partir de un proceso de reflexión-acción, encaminados a mejorar su desempeño profesional.” (MEB, 1996, pp. 1-6, UPV, 2015b, pp. 5-16)

CONCLUSIONES

Pese a los múltiples retos y detractores que enfrenta y a los muchos ajustes y modificaciones que se le tienen que hacer, se vislumbra al Ensayo Autobiográfico de la Identidad Docente como una opción productiva de titulación. Productiva por el alto valor formativo que implica poner a reflexionar a los egresados de manera personal y en CPAs sobre el itinerario de su identidad docente, pues a través del ejercicio de reflexión crítica que aproveche los conocimientos prácticos, el docente podrá tomar conciencia de las concepciones y supuestos que ha ido construyendo en su práctica profesional y recuperar su experiencia en clave autocrítica y no solo justificatoria. Esta reflexividad sobre la propia praxis se va convirtiendo en fuente para nuevas propuestas e innovaciones que, a su vez, deberán seguir siendo repensadas de forma personal y colegiada.

La propuesta es productiva también por su potencial para incrementar el índice de eficiencia terminal de posgrados que, como éste van dirigidos a docentes. Pero también lo es porque ofrece elementos multirreferenciales para la evaluación de la congruencia curricular interna y externa de programas de Maestría que, como la MEB y la MEEEI pretenden que el maestro-alumno haga una reflexión profunda y meticulosa sobre la complejidad de la práctica profesional docente.

REFERENCIAS

- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús y Fernández, Manuel. (2001). La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología, pp. 168-172 y 186-191. Ed. La Muralla, Madrid.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>.
- Bolívar, A., y Domingo, S. Jesús. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Ed. Forum: Qualitative Social Reserch. Vol, No. 4, Art. 12-septiembre 2006.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En A. Caporossi. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-147). Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Dávila, P. V. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 145-155. Obtenido de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14028/12442>.
- De Lella, Cayetano. (2003). El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. Instituto de Estudios y Acción Social (Ideas)/Argentina. Consultado el 26 de noviembre de 2009, en: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf
- García Salord, Susana (2000), "La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades". En Cazés Menache, Ibarra Colado y Porter, L (Coord.) *Los actores de la universidad: ¿Unidad en la diversidad?*, Tomo III, pp: 43-60, CII CyH/ UNAM, México.
- González A., María Marcela. (2015) *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. Tesis Doctoral. Pp. 74-78, 159-165 y 371-384. UNAM. México. Recuperado en línea de Bibliotecas UNAM. TESIUNAM. En: <http://dgb.unam.mx/index.php/catalogos>.
- González A., María Marcela. (2016). *Formatos para la elaboración de biogramas para rastrear las condensaciones y desplazamientos en el itinerario de la identidad docente. Niveles diacrónico y sincrónico*. Documento de circulación restringida.
- Honoré, Bernard. (1980) *Para una teoría de la formación*. Narcea España.

- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 13(3), 1-27. Obtenido de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Capítulo 3, México, Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2004). De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. En P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (pp. 22-44). Barcelona, Graó
- Salcedo Albarán, Eduardo y De León Beltrán, Isaac. (2003). Observación sincrónica y observación diacrónica. Método. Grupo Transdisciplinario de Investigación en Ciencias Sociales. Editor Fundación Método. Colombia Documento 18. Noviembre 21 de 2003. www.grupometodo.org
- Trujillo, J. G., González A., María Marcela y Hakim V., Esperanza Aurora (2016). *Seminarios de Elaboración de Ensayos de Investigación*. Universidad Pedagógica Veracruzana. México
- Trujillo, J.G. (2012). El docente, modelos de formación y trayectorias profesionales. En J. G. Trujillo: *Actualización y trayectorias profesionales de docentes de educación primaria* (pp. 14-30). Xalapa: Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana