



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Movilidad de estudiantes normalistas en Francia e Iberoamérica: construcción de aspiraciones educativas

Juan Carlos Aguilar Castillo

DIE Cinvestav

carlos.aguilar.r56@gmail.com

Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación.

Línea temática: Tendencias globales en la educación superior: movilidad, fuga de cerebros, circulación, intercambio e internacionalización.

Tipo de ponencia: Reportes finales de investigación.



Resumen

El presente texto tiene como finalidad exponer la puesta en marcha de dos programas de movilidad internacional que convocan concretamente a estudiantes normalistas. El “Proyecto Paulo Freire” de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el “Proyecto de capacitación académica para estudiantes de Escuelas Normales” (BEFRA) en Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación (ESPE) en Francia son dos programas de movilidad que hasta antes de la pandemia habían permitido la movilización de estudiantes normalistas a IES. En el marco de la movilidad los estudiantes normalistas cursaban materias que posteriormente eran revalidadas curricularmente en su escuela norma de origen, asimismo participaban en observación de clases, colaboraban con investigadores en el desarrollo de investigaciones o realizaban algún tipo de práctica educativa. Sin embargo, estas actividades únicamente representan la antesala de procesos más amplios dentro de la formación de los estudiantes normalistas. Las aspiraciones que los estudiantes normalistas construyeron en el área educativa son las respuestas generadas a las diversas actividades educativas en el extranjero. En este texto se discuten los diversos factores — educativos, económicos o sociales— que incidieron para que los estudiantes normalistas construyeran aspiraciones educativas posterior a la movilidad internacional.

Palabras clave: *movilidad de estudiantes, educación superior, educación normalista, internacionalización, aspiraciones.*

Introducción

Las escuelas normales —en comparación con otras IES— se han mostrado menos activas en programas de movilidad internacional. No obstante, su escasa participación puede atribuirse a la ausencia de esta actividad en planes y programas educativos, así como a la limitada capacidad de autogestión para establecer convenios de cooperación con otras IES extranjeras, así como la falta de visibilidad que tienen en la arena internacional. Asimismo, uno de los mayores obstáculos que limitan la capacidad de proceder con la planeación, implementación y operación de programas de movilidad internacional refiere al aspecto financiero. Aunque en 2005 se diseñó el “Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas” en el cual se consideraban acciones que contribuyeran al intercambio académico entre escuelas normales (SEP, 2003), hasta hace algunos años las escuelas normales se encontraban fuera de programas de movilidad internacional que contaran con el respaldo de la Secretaría de Educación Pública, de organismos internacionales o del acuerdo mutuo de cooperación de México con otros países.

En esta investigación se analiza la construcción de aspiraciones y el desarrollo de habilidades de los estudiantes normalistas como resultado de la movilidad estudiantil internacional. Como lo plantea Buenfil (2012), la construcción del objeto de estudio se encuentran en constante tensión entre 1) las preguntas de investigación, 2) el referente empírico documental y 3) el referente teórico.

Relacionado con lo anterior, en un principio, en esta investigación se buscaba identificar la forma en que los estudiantes normalistas aplicaban, movilizaban o implementaban en su práctica docente los conocimientos teóricos, prácticos, lingüísticos o metodológicos aprendidos durante la estancia de movilidad internacional. Sin embargo, al poner en consideración los recursos económicos, los tiempos de entrega de la investigación y de las implicaciones metodológicas que demandaba esa primera propuesta de investigación —entrevistas a estudiantes, docentes, directivos, funcionarios; observación participante *in situ* de las clases de los estudiantes— se decidió reajustar la mirada sobre los efectos que había tenido la movilidad estudiantil internacional en los jóvenes normalistas. La pregunta principal de esta investigación es: ¿De qué manera una experiencia de movilidad estudiantil internacional contribuía en la construcción de aspiraciones y habilidades en los estudiantes normalistas?

Al tener esa pregunta como eje de investigación, se pretendía describir cuáles eran las aspiraciones construidas por los estudiantes normalistas gracias a los programas de movilidad internacional Jaime Torres Bodet-Paulo Freire (JTB-PF) y la beca de movilidad en Francia (BEFRA); identificar qué habilidades internacionales habían sido desarrolladas durante la estancia en el extranjero, así como señalar la influencia que tiene la proveniencia socioeconómica y educativas de los estudiantes normalistas en la construcción de aspiraciones, y desarrollo de habilidades.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se formularon las siguientes preguntas específicas:

¿Qué incidencia tiene la movilidad internacional en la construcción de aspiraciones?

¿De qué manera las condiciones socioeconómicas de los estudiantes normalistas influyen en la construcción de aspiraciones?

¿Qué papel juegan las instituciones receptoras en la construcción de las aspiraciones de los estudiantes normalistas?

En esta investigación se busca entender y comprender las experiencias de movilidad internacional vividas por los estudiantes normalistas. Por tanto, se recurrió a la metodología cualitativa, la cual permite aproximarse al mundo de “ahí afuera” (Gibbs, 2007) o a la realidad desde los sujetos a través de sus narraciones dentro de su propio marco de referencia (Taylor & Bogdan, 1987). Gibbs (2007) señala que el análisis de las experiencias de los sujetos puede hacerse al hacer referencia a sus conocimientos cotidianos, experiencias o narrativas. Asimismo, a través de textos o documentos en los que se hayan plasmado huellas de la experiencia o las interacciones. Se entrevistó a un grupo de 30 estudiantes normalistas, 15 estudiantes de cada uno de los dos programas de movilidad internacional. Las entrevistas fueron semiestructuradas, audio grabadas, transcritas manualmente y posteriormente sistematizadas en una hoja de cálculo para la creación de códigos y categorías (Strauss & Corbin, 1998) que facilitaran la identificación de temas.

Desarrollo

Las aspiraciones constituyen objetivos o propósitos anticipados que motivan acciones o sugieren una intención de actuar para alcanzarlos (Moreno-Sánchez, Martínez, Maldonado, & Rodríguez, 2017). En cambio, las expectativas son el resultado de cálculos racionales (Breen & Goldthorpe, 1997) o “interiorizaciones en el habitus de las probabilidades objetivas de tener éxito” (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 210).

Asimismo, desde la perspectiva de Appadurai (2004) existe una diferencia entre aspiraciones y expectativas. A las primeras las define como afirmaciones de voluntad y exposiciones de lo deseable; son un marco de orientación conductual, es decir, lo que el sujeto está dispuesto a hacer para que eso ocurra. Con respecto a las expectativas, para Appadurai se trata de juicios acerca de lo que probablemente acontezca tomando en consideración las circunstancias actuales de los sujetos. De acuerdo con Hart (2016), construir aspiraciones es la parte inicial de un proceso cíclico más amplio. Como se observa en la figura 1 (ver sección de “Tablas y figuras”), Hart (2016) plantea la necesidad de contemplar un conjunto de elementos que conduzcan a la creación de aspiraciones.

Los cuatro elementos que Hart (2016) considera para analizar la construcción de aspiraciones son: 1) bienes: los cuales remiten a elementos materiales; 2) formas de capital que posee un sujeto: cultural, económico, político

y social, 3) el habitus al que se está expuesto: “disposiciones durables y transferibles que integran experiencias compartidas” (Bourdieu, 1998, p. 54), las cuales estructuran percepciones, apreciaciones y acciones y 4) las capacidades (del inglés *capabilities*) —propuestas por Nussbaum (2012) y Sen (2000) — que se pueden seleccionar: i) vida, ii) salud física, iii) integridad física, iv) sentidos, imaginación y pensamiento, v) emociones, vi) razón práctica, vii) afiliación, viii) otras especies, ix) juego y x) control sobre el propio entorno.

Como se ha planteado anteriormente, las aspiraciones son disposiciones complejas que se nutren de múltiples variables (Hart, 2016). No obstante, para entender las aspiraciones de los estudiantes e identificar cambios es necesario virar la mirada hacia un concepto que las encuadre. Al respecto, se alude a Ray (2002) al utilizar su “ventana de aspiraciones”. Ésta se forma desde el mundo cognitivo individual, desde una zona en donde se localizan sujetos “similares” o cuyas acciones resultan alcanzables. En concordancia con los señalamientos de Appadurai (2004) y Hart (2016), Ray (2002) establece que cada individuo extrae sus aspiraciones de las vidas, logros e ideales de aquello que existen en su vida cotidiana, en su marco referencial o en su ventana cognoscitiva. En este sentido, la movilidad, al exponer internacionalmente a los estudiantes normalistas a diferentes ambientes escolares y profesionales, les permite comparar trayectorias de estudiantes y docentes para construir determinadas aspiraciones.

Aspiraciones educativas

El impacto que tuvo la movilidad internacional para los estudiantes normalistas en la construcción de ventanas de aspiraciones se encuentra estrechamente relacionado con el planteamiento de Hart (2016) sobre los tipos de capital con que se cuenta, así como por el habitus en el que están inmersos los sujetos. Sin lugar a duda, la estancia en el extranjero benefició tanto a los estudiantes que parten de condiciones desaventajadas como aquellos en una posición familiar más acomodada. El alcance que tuvo la movilidad en los estudiantes se vio afectada por su condición socioeconómica familiar, las actividades desarrolladas en cada programa de movilidad, así como la interacción que tuvieron con estudiantes, docentes y el acceso a diversos materiales educativos.

En particular, se observa que las características de cada programa de movilidad tuvieron una incidencia contundente en la construcción de ventanas de aspiraciones educativas. En este sentido, para los estudiantes que participaron en el programa JTB-PF, se evidencia una marcada tendencia hacia la investigación. La construcción de esta aspiración entre determinados estudiantes de este grupo es mayor si se considera que vienen de contextos familiares desaventajados. En cambio, para los estudiantes del programa de becas en Francia se identifica un deseo por proseguir estudios de posgrado en México o en el extranjero. No obstante, algunos de los estudiantes normalistas del programa JTB-PF comparten el interés de este último grupo por continuar estudiando un posgrado.

La movilidad internacional tuvo un impacto considerable en la construcción de aspiraciones educativas en los estudiantes normalistas. No obstante, ese impacto no fue similar para cada uno de ellos. La importancia de la

construcción de esas aspiraciones se amplifica si se toma en consideración sus heterogéneas características socioeconómicas de origen. En este sentido, se identifican dos grupos de estudiantes. El primero se integra por aquellos cuyo ingreso del hogar se encuentra en los deciles intermedios, con padres cuya escolaridad es básica —completa o interrumpida— o técnica, menor remuneración económica y escasos antecedentes de viaje, como en el caso de Mario y Jessica. En el segundo grupo se ubica a aquellos que, a diferencia del primero, al momento de realizar la movilidad internacional partían de condiciones más aventajadas: provenientes de deciles de ingreso alto, hijos de padres con escolaridad superior y empleos más remunerados, así como con antecedentes de viajes dentro del país y al extranjero. A continuación, en comparación de la narrativa de Mario y Jessica, la historia de Esther y Cecilia permite distinguir las condiciones socioeconómicas familiares desde las cuales parten para construir aspiraciones.

Elaborar una propuesta de investigación es el elemento que antecede la marcada tendencia de los estudiantes del programa iberoamericano JTB-PF hacia la aspiración de vincularse con prácticas relacionadas con la investigación. Uno de los requisitos para participar en la movilidad a nivel Iberoamérica consistió en entregar un proyecto preliminar de investigación que debió ser desarrollado durante la estancia. Las escuelas normales enfrentan problemas relacionados con los recursos materiales y humanos requeridos para llevar a cabo investigación (Medrano, Ángeles, & Morales, 2017). Asimismo, se ha señalado que, a pesar de sus carencias, sí cuentan con una disposición curricular que acerque teóricamente a los estudiantes normalistas a la investigación. En este sentido, es posible pensar que en lo que concierne al aspecto curricular, los estudiantes de ambos programas parten de una base teórica común sobre la investigación, por lo cual decidir participar en el programa JTB-PF presentando un proyecto de investigación parte de una decisión influenciada por cómo se piensa la investigación de manera personal. Al respecto, Mario, cuya narrativa se presentada al inicio de esta sección presenta su viaje a Argentina, comentó:

[...] cuando yo me iba a ir [de movilidad], desde luego que yo llevaba un proyecto de investigación bien definido porque ese proyecto me permitió el identificarme qué iba a hacer yo en Argentina, el decir: 'Voy a realizar investigación porque es importante hacer la comparación de lo que pasa en el otro país' [...]. (E-11-Mario-JTB/PF).

Su narrativa contrasta con la de Mónica, cuya movilidad fue en Francia, quien al respectó señaló:

Yo no apliqué a la otra beca [JTB-PF] porque implicaba hacer un proyecto y por requerir un poquito más de esfuerzo que el solo hecho de saber un idioma...que bueno, eso [saber una lengua extranjera] de por sí es un esfuerzo, pero pues la coordinación y el trabajo extra que tienes que hacer en un proyecto de investigación pues no es tan atractivo, además de que te lleva tiempo. Por eso yo creo que [el programa JTB-PF] no fue atractivo para mis compañeros normalistas. (E-06-Mónica-Fr).

La redacción de una propuesta de proyecto permite que —antes de salir del país— los estudiantes del programa JTB-PF se planteen interrogantes sobre su labor docente o problemas relacionados a ésta. Esta noción preliminar de investigación que se vio reforzada durante la movilidad con clases específicas sobre investigación, participando en grupos de investigación o al tener acceso a materiales como revistas indexadas, a un amplio acervo bibliográfico actualizado de las IES iberoamericanas. Estos elementos conforman el capital y el habitus (Hart, 2016) desde el cual parten los estudiantes para construir su ventana de aspiraciones enfocada a la investigación.

Sin embargo, otro componente que incide en el deseo de realizar investigación se encuentra al observarla como un área que trasciende el aspecto curricular, que no se constituye únicamente por materiales o explicaciones teóricas. Al contrario, la investigación se contempla como un campo dinámico de prácticas en donde existe un capital común el cual se encuentra codificado y que requiere de preparación para apropiarlo. Como lo recuerda García Canclini (2004), en el campo científico se observan dos posiciones: la de aquellos que detentan el capital y la de quienes aspiran a poseerlo.

Como lo recuerda Ray (2002), la ventana de aspiraciones se forma desde el mundo cognitivo individual, desde los logros e ideales de aquellos individuos que se perciben como similares o alcanzables. Se parte desde esta perspectiva para justificar que los estudiantes al estar en constante interacción con docentes, investigadores, estudiantes e igualmente materiales observan las actividades de investigación. Sin embargo, también construyen el deseo de ingresar al campo de la investigación.

En consonancia con lo anterior, se muestran las narraciones de los estudiantes para quienes la investigación tomó un sentido particular al estar expuestos tanto a ciertos capitales, como a un habitus practicado en la investigación. En este sentido, como se señala en los testimonios iniciales, se señala la narración de Jessica quien al respecto comentó:

Me quiero volver una docente-investigadora, investigar [...] ese fue uno de mis propósitos después de la movilidad, seguir investigando porque yo la investigación antes de la movilidad la tomaba así: '¡Ay!, ¿investigar?, ¡qué aburrido!', porque en la normal casi no nos enseñan los profes, pero ya luego con la movilidad con las clases que me dieron me di cuenta que no, que es muy importante investigar y más para la docencia, o sea, ser docentes investigadores, yo dije: 'Con una ponencia o con un artículo puedo realizar el impacto que tuvo la movilidad en mí'. (E-18-Jessica-JTB/PF)

Las aspiraciones que construyen los estudiantes normalistas de movilidad en Iberoamérica contrastan con las experiencias vividas por los normalistas de movilidad en Francia en términos de construir un interés por la investigación. Como se ha mencionado en el inicio de esta sección, entregar una propuesta de investigación fue un requisito para participar en la beca JTB-PF, en cambio, en la beca en Francia no figura un requisito de esta naturaleza. Asimismo, se identifican dos aspectos que fueron determinantes para que los estudiantes

normalistas tuvieron un acceso a las prácticas de investigación realizadas en Francia. El primero se relacionan con el dominio intermedio de lengua francesa y el segundo, con la discontinua asistencia a clases en grupos conformados por estudiantes de maestría.

Aunque al inicio de la movilidad en Francia los estudiantes normalistas no presentaron un proyecto de investigación, al finalizar la estancia tuvieron que redactar en francés, entregar y defender un trabajo que reflejara el trabajo desarrollado en la ESPE o durante las estancias de observación. Al respecto, Angélica señaló:

[...] lo que pasa es que para finalizar la estancia nos pidieron un documento recepcional, como si fuera una tesis. Tú elegías un tema, algo que te haya llamado la atención, investigabas sobre él; hacías un tipo marco teórico y luego lo escribías con base a tu experiencia, en cómo te fue. Yo tomé la organización pedagógica para la enseñanza en el aula, así se llamó mi documento. Entonces, pues yo dije: 'Bueno, todo lo que sean ambientes de aprendizaje'. Entonces de eso fue mi documento y con eso ellos revisan tu redacción, tu gramática, tu sintaxis, todo...el orden de ideas y eso. Luego ya lo presentabas ante tu directivo, tu tutor y están los consejeros de educación que son como los secretarios de educación. (E-01-Angelica-Fr).

Como se muestra en la narrativa de Angélica, además de que las temáticas de desarrollo del trabajo de investigación son muy amplias, los estudiantes tuvieron la libertad de seleccionar el tema de su interés, aspecto que les ofrece la posibilidad de vincularse con áreas en específico. No obstante, en la narrativa de Angélica, se evidencia la falta de acompañamiento por parte de docentes o investigadores durante la escritura del documento, el cual resulta ser ambiguo porque como lo menciona Angélica se conformaba por un "tipo marco teórico", pero se escribía desde la experiencia de los estudiantes. En este sentido, es evidente que para realizar un trabajo de esta naturaleza los estudiantes recurrieron a los conocimientos sobre investigación o redacción académica que previamente habían adquirido en sus escuelas normales.

De acuerdo con los planteamientos de Hart (2016), las aspiraciones se construyen al tener acceso a una amplia disposición de capitales y habitus. En este sentido, los normalistas al no tener una exposición más directa con docentes e investigadores, así como con las prácticas de investigación no pudieron adentrarse en la investigación como campo. En cambio, se evidencia que el trabajo final que presentaron fue realizado gracias a la aplicación de conocimientos que previamente habían aprendido, así como por la necesidad propia de buscar información para cumplir con el trabajo final. En este sentido, Beatrice comentó:

[...] siento que pudimos haberle sacado más provecho al aprendizaje del sistema educativo francés porque realmente lo que aprendí, por ejemplo, en cuanto a evaluación o a cosas más específicas, fue porque en el trabajo que nos encargaron hacer al final yo estuve indagando y preguntando, pero no porque nos lo mostraron con un programa específico donde nos fueran enseñando cada aspecto, ¿no? (E-08-Beatrice-Fr).

Como se observa en la narración de Beatrice, el trabajo que desarrolló partió de una búsqueda personal pues no recibió clases específicas. Este comentario, es consistente con el de otros estudiantes como Elvira, quien señala el problema que vivió con respecto a tomar cursos como el de investigación. Al respecto señaló:

No me inscribieron en el curso de investigación. Como te digo, no me inscribieron en todas las materias que eran de la especialidad mía, sólo me inscribieron, así lo dijeron ellos: 'En las que se pudo'; entonces, no, nunca tuvo el contacto con clases de investigación, o sea no sé cómo forman investigadores en Francia. Sí me partió el alma no poder estar en contacto en clase. Si estuve en contacto con resultado de ponencia de investigación porque asistí a varias conferencias, pero nunca estuve en una clase de investigación. La mayoría de mis clases fueron de mi especialidad, de matemáticas. (E-15-Elvira-Fr)

La intención de la beca de movilidad en Francia, al igual que la beca JTB-PF, se encamina a buscar que los estudiantes normalistas fortalezcan su formación inicial (SEP, 2017). Si bien, la investigación es un componente fundamental en el desarrollo del quehacer profesional, ésta no se desarrolla de manera sistematizada en Francia pues, como lo señalan los estudiantes, no asisten a clases, no tienen un tutor que les oriente en el desarrollo del trabajo final o no forman parte de proyectos de investigación. La ausencia de estos elementos dificulta que al estar expuestos a contextos de investigación más amplios los estudiantes construyan ventanas de aspiraciones enfocadas a la investigación. En consecuencia, los estudiantes normalistas escasamente pudieron comparar sus problemas, deseos e interés. Al respecto, Ray (2002) señala que usualmente los individuos suelen a usar a sus pares para hacer comparaciones como base para construir aspiraciones que mejor se ajusten a las características personales. Dicho en otras palabras, los estudiantes normalistas en Francia no construyeron ventanas de aspiraciones enfocadas a la investigación debido a que no pudieron relacionarse ni comparar sus intereses con los de otros estudiantes o docentes. Asimismo, no tuvieron acceso a la investigación como conjunto de prácticas que constituyen un campo.

Conclusiones

Como se ha mostrado en este texto, por sus características de operación tanto el programa de movilidad JTB-PF como el de movilidad en Francia aportan de manera diferenciada a cada uno de los estudiantes normalistas en la construcción de aspiraciones educativas. En este mismo sentido, las condiciones socioeconómicas y educativas familiares desde las que parte los estudiantes inciden de manera contundente en la construcción de las aspiraciones. Sin embargo, el punto en común de las aspiraciones de ambos grupos se orienta a adentrarse profusamente en su formación como futuros docentes.

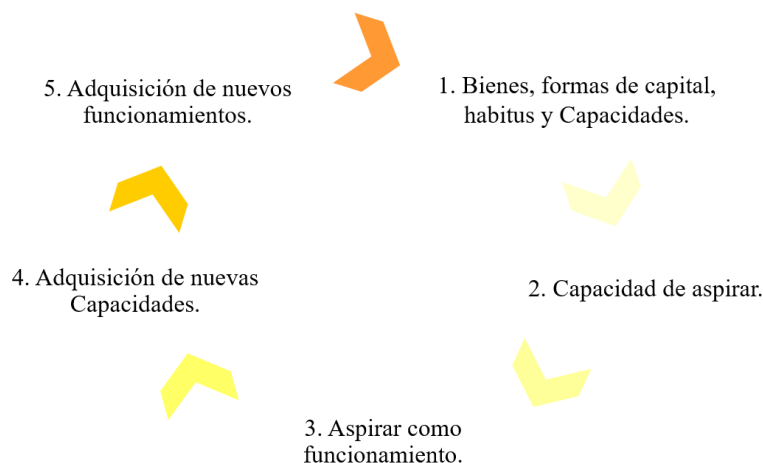
De manera particular, se observa que los estudiantes normalistas que participaron en el programa JTB-PF construyeron aspiraciones enfocadas hacia la investigación. Desde sus narrativas, posterior a la movilidad, la

investigación es vista como una actividad que pertenece a un campo que incluye lenguajes, formas de interactuar, materiales, actitudes, entre otras. Esta concepción de la investigación como campo tuvo lugar gracias a que recibieron clases enfocadas a la investigación, fueron parte de grupos de investigación, interactuaron con estudiantes universitarios de áreas de pedagogía, psicología o ciencias de la educación, tuvieron acceso a materiales actualizados y, sobre todo, recibieron tutorías de investigación. El acompañamiento que recibieron para desarrollar el proyecto de investigación que entregaron como parte de los requisitos de participación en la movilidad fue fundamental en la construcción de la aspiración educativa.

Como lo plantea Hart (2016), las aspiraciones se construyen al tener acceso a mundos cognoscitivos más amplios. En este sentido, para los estudiantes provenientes de condiciones socioeconómicas y familiares desaventajadas el mundo de investigación al que tuvieron acceso en el extranjero logró acercarlos a prácticas, recursos y habitus. Al hacerlo, les encaminó a construir aspiraciones educativas enfocadas a la investigación en donde esta actividad dejó de ser vista como una práctica “aburrida”, para ser pensada como esencial en el campo de la docencia y herramienta de los docentes. En cambio, para los estudiantes normalistas que partían de condiciones socioeconómicas aventajadas, la investigación también incidió al contemplarla como un área que no se construye únicamente de materiales, sino que integra lenguajes, actitudes o formas de pensar. En consecuencia, los estudiantes construyeron la aspiración de dedicarse a la investigación para ser parte de ese grupo.

Tablas y figuras

Figura 1. Proceso de transformación de aspiraciones en capacidades y funcionamientos propuesto por Hart (2016)



Nota. Fuente: Tomado de Hart, C. S. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. (p. 330).

Referencias

- Appadurai, A. (2004). Chapter 3. The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–84). <https://doi.org/10.1596/0-8047-4787-3>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (Ed.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 51–71). México, D.F.: Casa Juan Pablos.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hart, C. S. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Moreno-Sánchez, R., Martínez, V., Maldonado, J., & Rodríguez, A. (2017). Cambios en bienestar subjetivo, aspiraciones y expectativas en participantes de programas de alivio a la pobreza: un análisis cualitativo de “Produciendo mi futuro en Colombia”. En *Documentos CEDE* (Vol. 62). Colombia.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ray, D. (2002). *Aspirations, Poverty and Economic Change*. Nueva York.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta.
- SEP. (2017). *Beca de capacitación. Programa de capacitación académica para estudiantes y profesores de escuelas normales en Francia SEP-BENC 2017*.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (4a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.