



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Pensar el sujeto de una educación emancipadora: una experiencia formativa de las normales rurales e interculturales indígenas en el contexto de la pandemia

Jorge Cázares Torres

Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”
jcazarest@gmail.com

Araceli González Soberano

Instituto de Educación Superior del Magisterio
cheligoso@gmail.com

Julio César Leyva Ruíz

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
juliocesarleyvar@gmail.com

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

La formación docente inicial enfrenta una serie de retos en el contexto de un conjunto de reformas curriculares implementadas en las últimas décadas, las cuales buscan adecuar los procesos formativos en los que participan los estudiantes de las Escuelas Normales y otras instituciones formadoras de docentes a las grandes reformas educativas promovidas por los gobiernos en turno y en consonancia con las orientaciones de algunos organismos internacionales. Unas de las instituciones de este tipo que han sido más impactadas por dichas reformas son las Normales Rurales y las Normales Interculturales Indígenas, mismas que desde sus comunidades académicas y estudiantiles, con el apoyo de autoridades educativas de algunos niveles, buscan alternativas formativas para potenciar los perfiles de egreso acordes a las necesidades culturales de la población a donde se desempeñarán las y los docentes que de ellas se gradúen. Una de esas alternativas ha sido el Diplomado “Pensar el sujeto de una educación emancipadora” desarrollado en los meses recientes y en los que participaron estudiantes y tutores de diversas Normales Rurales e Interculturales Indígenas, proceso formativo alternativo que constituye el objeto de estudio del presente trabajo de investigación, aclarando que se trata de un reporte parcial a través de la metodología del grupo focal.

Palabras clave: formación docente, escuelas normales, sujetos de la educación, educación emancipadora.

Introducción

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) constituyen uno de los vestigios de la Revolución Mexicana. Fundadas a inicios de la década de los años veinte del siglo pasado por órdenes del licenciado José Vasconcelos, en ellas se han formado, a lo largo de su historia de casi cien años, decenas de miles de maestras y maestros de origen campesino destinados a desempeñarse como tales en las comunidades más apartadas de nuestra patria. En la actualidad sobreviven 18 centros educativos de este tipo.

En sus orígenes, las ENR contaron con planes de estudios propios y específicos, es decir, surgidos de las necesidades sociales, económicas y culturales de las comunidades campesinas, ello en el contexto de la llamada “Escuela Rural Mexicana”. Sin embargo, por decisión oficial a partir de 1945 los planes de estudio para la formación de maestros se homologaron tanto para las Normales Urbanas como para las Normales Rurales, perdiendo estas últimas la especificidad en sus procesos formativos para los docentes rurales, impactando también estos cambios en la atención educativa e integral a las comunidades campesinas e indígenas del país.

A contracorriente, varias de las ENR sostienen hasta los tiempos actuales algunas actividades extracurriculares como reminiscencia de esos planes de estudio originales, organizados en ejes formativos como el productivo, el deportivo y el artístico-cultural, incluyendo el eje académico vinculado a los cursos o asignaturas contemplados en los currículos oficiales en turno, mismos que han sufrido diversos cambios a partir de la segunda mitad del siglo pasado hasta la fecha.

En el actual ciclo escolar 2020-2021, marcado fuertemente por la pandemia generada por la Covid-19, las autoridades educativas federales, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), en coordinación con la representación de los estudiantes organizados en la gran mayoría de las ENR, ofrecieron a los docentes en formación de los semestres séptimo y octavo, un programa académico a manera de diplomado en línea, el cual fue diseñado e impartido por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI) con sede en el Estado de Puebla, mismo que se desarrolló entre los meses de diciembre de 2020 y abril del 2021.

Dicho diplomado llevó como título: “Pensar el sujeto de una educación emancipadora” y constó de cuatro módulos y 10 unidades de trabajo educativo, en el cual participaron un total de: 778 estudiantes normalistas y 33 tutores, provenientes de nueve ENR y seis Escuelas Normales Interculturales Indígenas y otras instituciones formadoras de docentes; además de 25 ponentes invitados del país y del extranjero. Todo ello generó ambientes diversos académica y culturalmente hablando.

Este programa académico se plantea bajo dos premisas fundamentales, por un lado, brindar a los docentes en formación de las escuelas mencionadas herramientas que fortalezcan su perfil de egreso en las diversas licenciaturas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria, educación intercultural), de tal suerte que les genere condiciones académicas para los procesos de ingreso al servicio docente, regidos ahora por el “Sistema

de Carrera para las Maestras y Maestros”; por otro, robustecer la formación específica referida a la educación rural e indígena, zonas donde habrán de ir a laborar, por lo menos, en los primeros años de su ejercicio docente.

Los sustentantes de este trabajo, han tenido la oportunidad de participar como tutores de uno de los veinte grupos de estudiantes que se formaron como parte de la dinámica de trabajo del diplomado, por lo que consideran conveniente recuperar las experiencias registradas a lo largo de las sesiones tanto generales como específicas de dicho grupo, conformado por alrededor de 30 docentes en formación adscritos a siete ENR. De tal manera, el **problema de investigación** se plantea de la siguiente manera: ¿Cómo impactó el diplomado “pensar el sujeto de una educación emancipadora” entre los estudiantes normalistas que participaron en este programa de formación en el contexto de la actual pandemia?

Derivado de lo anterior, la **pregunta central de investigación** se enuncia como sigue: ¿Qué experiencias evidencian las y los estudiantes normalistas que participaron en el diplomado “pensar el sujeto de una educación emancipadora” en relación con los propósitos de dicho programa? En concordancia, la **hipótesis de trabajo** se plantea así: el desarrollo del diplomado en comento detonó un conjunto de experiencias colectivas e individuales entre las y los estudiantes normalistas que fortalecen su formación en términos de constituirse en sujetos de una educación emancipadora.

En congruencia a lo arriba expuesto, los **objetivos** que se plantean en la presente investigación versan en: a) Reflexionar sobre los procesos formativos de los estudiantes en su etapa final de la educación normal, y b) Evaluar los impactos del desarrollo del diplomado “pensar el sujeto de una educación emancipadora” entre los estudiantes normalistas en términos de sus experiencias vividas en el mismo.

Desarrollo

Pedagogía del sujeto

El propósito principal del diplomado consistió en: “que los participantes piensen, conversen, reflexionen y hagan propuestas sobre los tipos de educación a reivindicar desde y para las comunidades indígenas y campesinas” (UCI-RED, 2020), resaltando el carácter emancipador que debe tener esa educación. En concordancia, la metodología empleada implicó sesiones presenciales-virtuales, tanto en forma de plenaria como a manera de tutorías por grupos y horas de autoestudio, destacando un intenso ejercicio de diálogo entre los participantes denominado “caracoleo”, que parte de ideas fuerza y preguntas generadoras, combinando los aportes de expertos sobre la temática con las opiniones de los estudiantes y tutores desde las experiencias vivas de la educación rural.

Se trata, como lo expresó Benjamín Berlanga Gallardo (director de la UCI-Red) en una de las charlas iniciales, de:

“... pensar a los sujetos de la educación pensándonos sujetos en la educación. Nosotros los educadores, los educandos, somos los sujetos de la educación, y esto nos abre la oportunidad de pensar una educación con sujeto... pensar al sujeto, pensarnos sujeto es abrirnos la posibilidad de decidirnos en lo queremos ser y en las historias de vida que queremos construir.” (UCI-RED, 2021)

Este enfoque de la pedagogía del sujeto causó, en los inicios del diplomado, cierta confusión entre los estudiantes, pero sobre todo entre los tutores, porque significó romper esquemas en las relaciones docente-discente, las cuales se caracterizan, en lo general, por ciertos rasgos de verticalidad, verbalismo, conductismo y autoritarismo. Reconocernos todos (tutores y estudiantes) como sujetos de la educación permitió que fluyeran las ideas, los pensamientos, los sentimientos, a través del ejercicio del diálogo y la conversación, ello a pesar de la mediación de la virtualidad y con las fallas inevitables de los dispositivos tecnológicos y la conectividad al internet.

El ejercicio permanente del diálogo entre los sujetos participantes del diplomado, se sustenta en el concepto de la dialogicidad propuesto por el gran educador brasileño Paulo Freire, que la define como “la esencia de la educación como práctica de la libertad” (Freire, 2002) y que se corresponde con una educación emancipadora, es decir, liberadora de las estructuras que oprimen y excluyen a los seres humanos.

Metodología: Grupo focal

El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros.

“es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. Martínez-Miguel (p. 1).

Para profundizar en la comprensión de lo que implica ser docente rural en el marco de las sociedades mexicanas, cada vez más heterogéneas y polifónicas, derivado de las migraciones interestatales e internacionales, de la globalización de las culturas, así como de los movimientos sociales que reconfiguran el ser y actuar de maestras y maestros en los espacios rurales, se utilizó la técnica de “Grupo focal”.

El método de recogida de datos de las y los participantes consistió en los siguientes pasos:

1. Inicio-Plenaria: Cada sesión del diplomado inició con una plenaria. En esta que participaban los estudiantes de todos los caracoles, en promedio 650 estudiantes. En ocasiones más y en otras menos. Esto derivado

de las condiciones de conectividad en sus lugares de origen, generalmente rurales y rurales indígenas. La plenaria estaba constituida de invitadas e invitados especialistas en los temas de la nueva ruralidad, educación rural, movimientos sociales, proyectos de arte y cultura en la ruralidad, entre otros.

2. Desarrollo-Caracoleo dentro de la plenaria: Derivado de la presentación y diálogo con los especialistas, dentro de la sesión se abrían espacios de discusión sobre el tema, para cada uno de los caracoles. En estas sesiones la figura del tutor consistía en provocar la participación, socialización y discusión de los estudiantes. Las historias de vida, las experiencias en sus contextos, los desafíos de la profesión docente en sus escuelas de formación nutrían, ampliaban y permitían una resonancia que provocaba más participación y más ejemplos sobre el tema en cuestión.
3. Cierre-Regreso a plenaria: Una vez hecho el caracoleo se regresaba a la plenaria para continuar un proceso de interlocución con los especialistas. La experiencia previa de caracoleo resignificaba las posturas iniciales. Los estudiantes, más desinhibidos, planteaban preguntas más agudas. Esta dinámica permitía trascender el sentido de la plenaria, del concepto clásico, a un diálogo circular en el que se diluían el sentido de especialista y de participante. De tal manera que se generaba un proceso de investigación más horizontal.
4. Cierre del tema: Caracoles para resonar entre tutores y estudiantes.

Unos días después de la plenaria, con su dinámica interna, ya sedimentadas las emociones arrebatadas de la plenaria, se abría un proceso de tres días de caracoleo sobre el tema en cuestión entre tutores y estudiantes. Cada caracol discutía el tema de en cuestión durante tres horas. El papel de las y los tutores era fundamental para escudriñar en los vericuetos retorcidos de un sentir, pensar y actuar como sujeto rural.

El caracoleo no se constituía, únicamente, de la participación oral. Lo integraban la escritura, la colaboración, el desarrollo de alguna actividad lúdica y la presentación de posiciones en torno al tema en cuestión.

Las tutoras y tutores

Para un mejor manejo de los grupos focales (caracoles), participaron dos docentes como tutores. Un ejercicio de codocencia. Mientras uno provocaba la discusión el otro observaba, hacía anotaciones, recogía impresiones, registraba eventos, palabras y frases textuales que se convertían en categorías o ejes de análisis para entender al sujeto rural de una educación emancipadora.

También fue necesario trabajar con el paradigma cualitativo, partiendo que “La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes: Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias. (Flick U. , 2015, pág. 15). Donde se busca explicar cómo los alumnos fueron construyendo su identidad a través de su proceso formativo y cómo decidieron ser docentes.

El enfoque constructivista en investigación cuestiona cómo se construye la realidad a partir de textos o material empírico. De acuerdo a Flick “Los textos sirven a tres propósitos en el proceso de investigación cualitativa: no son sólo los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, sino también la base de las interpretaciones y el medio central para presentarlos y comunicarlos”. (Flick U. , 2007) En este diplomado los alumnos escribieron textos que son los recursos que sirven de instrumento para la interpretación.

Las historias de vida

Desde las primeras sesiones de tutoría, a las y los docentes en formación se les propuso la elaboración de su autobiografía o historia de vida, tarea que fue desarrollada a lo largo del trayecto del diplomado por la mayoría de los participantes del grupo número 12. De ellas se pueden recuperar aspectos relevantes sobre todo acerca de sus experiencias previas al ingreso a la Escuela Normal y durante su estancia en la misma, así como el contexto familiar y las razones que llevaron a orientarse por la profesión docente, además de sus visiones y aspiraciones en el futuro inmediato. En algunos textos se refleja, también, el nivel de apropiación del discurso que se fue construyendo en el devenir del diplomado.

A lo largo del análisis se hará referencia a los instrumentos con las acotaciones de A1, A2, A3, y así sucesivamente. Cada número se refiere a una Autobiografía realizada por cada alumno en una fecha comprendida de enero a Marzo de 2021.

1.- Origen de los estudiantes

A1: “Soy estudiante de la escuela normal rural “Ricardo Flores Magón” ubicada en el estado de Chihuahua en el municipio de Saucillo, y orgullosamente originaria de la ciudad de Camargo del mismo estado de Chihuahua.”

A2: “Soy nacida en Tijuana, Baja California. Pero actualmente tengo 12 años viviendo en Etchojoa, Sonora.”

A7: “El lugar donde vivo actualmente con mis padres es un pequeño pueblito llamado ‘José María Morelos’, del municipio de Copainalá Chiapas”

A9: “Vivo en la comunidad de Zelocotitlán Municipio de Chilapa de Álvarez Guerrero... en la montaña baja del estado de Guerrero”

A10: “Soy originaria del Municipio Xalatlaco, Estado de México. Un poblado que se dedica a la ganadería de borregos y toros y al comercio de tamales y tlacoyos, al cultivo de maíz y haba y a la tala de árboles”.

El lugar donde viven la mayoría de los alumnos se localiza cerca de las escuelas rurales del país o de las escuelas que ofrecen programas de Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural, al provenir de un contexto rural están inmersos en los modos de producción de la localidad, conocen cómo funcionan los ejidos, las comunidades y practican saberes comunitarios de la siembra, cosecha de huertos, plantas medicinales entre otros.

2.- Infancia y escolaridad

A3: “Durante mi niñez vivíamos cerca de la casa de mis abuelos, la mayoría del tiempo me la pasaba con mis primos jugando con las bicicletas, misma con la que íbamos a la escuela ya que estaba algo retirada.”

A4: “Mis padres decidieron que iniciaría mis estudios de preescolar en el jardín de niños ‘Salvador Cordero’... Recuerdo que durante este tiempo era muy tímida y se me dificultaba mucho hacer amigos y por esa razón, no quería ir”

A5: “No asistí al preescolar por situaciones familiares que en aquel entonces pasaba, a los 6 años cumplidos mi madre me ingresa a la escuela primaria bilingüe ‘Nuevo México’ ubicada en la Colonia san Antonio Acambac, Municipio de Chapultenango”

A6: “a los seis años de edad...ingresé al kínder, con el nombre ‘Siervo de la Nación’ en donde me fui socializando con los niños de mi edad lo cual me costó mucho adaptarme”

A8: “Cuando yo era pequeña vivía en la ciudad donde la seguridad no es la mejor, el narcotráfico y la inseguridad existe en cada rincón de la ciudad, mi mamá nos llevaba a mí y mi hermano a la escuela todos los días y minutos antes de salir ya debía de estar esperándonos fuera...”

A11: “El preescolar fue una etapa de mi niñez muy significativa ya que gracias a ese ambiente comencé a salir de mi burbuja de hermana menor consentida, y comenzar a desenvolverme más en distintos aspectos, principalmente en el social”.

A13: “Hasta donde tengo uso de razón o hasta donde mi memoria recuerda, tuve una infancia feliz, con muchas carencias pero al fin y al cabo feliz, una niña que no se preocupaba por nada más que jugar, ni siquiera por ir a la escuela, porque para la edad donde yo ya estaba lista para entrar al preescolar no asistí por una irresponsabilidad de mi padre...”

En las comunidades los padres deciden si envían a sus hijos a estudiar el nivel preescolar, sin embargo, para muchos no es relevante o importante que lo hagan, los niños se sienten inseguros al dejar su hogar por primera vez debido a que en la mayoría de los casos fueron cuidados por sus madres los primeros años de vida, pero posteriormente su vida escolar continua rodeado de amigos y familiares que van juntos a la escuela a pie, bicicleta o algún otro medio de transporte, lo que crea vínculos entre los miembros de una comunidad.

3.- Situación económica

A9: “Después de tres años de secundaria estaba a punto de incorporarme en el telebachillerato, pero ocurrió un pequeño problema de salud de mis padres así que decidí no estudiar tuve que trabajar un año para poder sostener a mi familia, pero mis sueños de seguir estudiando se me vinieron abajo porque no tenía como solventarlos”

A15: “Años atrás, fueron tiempos difíciles para mi familia y yo debido a que las escuelas se ubicaban lejos del lugar donde vivía y teníamos que transportarnos, aunado a esto, los gastos en inscripciones, uniformes escolares, desayuno, comprar libros, útiles escolares, entre otros, generaban demasiados gastos en mi educación y la de mis dos hermanos”

Aquí lo que es común es que la gran mayoría de los estudiantes de las ENR provienen de familias de escasos recursos económicos.

4.- Motivos para ser profesor

A3: “Decidí ser maestro por varias razones, pero una de las más importantes y la cual siempre les compartí es el brindar educación a los niños y niñas, ayudarlos a aprender, y darles una educación y aprendizaje mucho mejor a la que tuve yo cuando estaba en su nivel”

A8: “Por cuestiones económicas y la facilidad de tenerlo cerca de mi casa fue como decidí ingresar a él, con muchos esfuerzos y estudios logré pasar ese examen de admisión. Sin duda alguna ha sido una de las mejores decisiones que he tomado en mi vida...”.

A11: “Una de mis compañeras de prepa me comento de La Escuela Normal de Amilcigo, que era un internado de maestras principalmente para personas de bajos recursos... me quedé con la inquietud y decidí ir a pedir informes también y me convencieron..”

A12: “Yo quiero ser maestro por el gusto y superación, como también aplicar la enseñanza de forma distinta la que yo fui formado en la primaria. Yo si me considero un maestro inclusivo, porque pienso que un maestro inclusivo es aquel que diseña estrategias para incluir a los alumnos con diferentes actitudes”.

Las motivaciones que impulsan a los jóvenes a ingresar a las ENR son principalmente de carácter socioeconómico pero también en función de las experiencias vividas en la educación básica y media superior.

5.- Experiencias en la escuela Normal

A3: “Durante mis primeros acercamientos a la práctica docente ya mencionada anteriormente, le tenía el miedo a fallar, miedo al pararme frente un salón de clases con alumnos a cargo, el usar un pizarrón para enseñarlos, todo esos detalles me causaban algo de inquietud, pero en el transcurso del tiempo todos esos miedos fueron saliendo...”

A6: “pasó algo que nunca nos imaginamos nosotros como alumnos de la escuela, aquella masacre del 26 de septiembre en donde fueron asesinados tres de nuestros compañeros y muchos lesionados lo cual fue algo aterrador en donde yo me vi en la necesidad de abandonar la escuela por lo que había pasado en ese momento... con el tiempo vi que era mejor seguir estudiando en donde nuevamente saqué una ficha en la escuela de Ayotzinapa y nuevamente empezar de cero...”

Es evidente que el despertar de la vocación docente o su afirmación se da a partir del contacto pedagógico entre los docentes en formación y los alumnos de educación básica, a través de las jornadas de observación y práctica contempladas en las mallas curriculares.

6.- El maestro que quiero ser

A9: “El tipo de maestro que quiero ser, es a aquel que no se rinda y a pesar de los retos y las dificultades que se presenten, quiero buscar nuevas estrategias de enseñanza... Quiero ser esa persona que guie y transmita aprendizajes, de la misma manera quiero formar alumnos competentes y capaces de enfrentar cualquier tipo de adversidad que se les presente”

A14: “...lo que más quiere es regresar a su pueblo donde pueda tener la oportunidad de llevar a cabo la educación a esas comunidades marginadas de la sierra, lo cual el objetivo es a formar aquellos niños para bien, y principalmente fomentar los valores. Crear esa conciencia que al hablar una lengua indígena nos hace ser fuertes y que todos los alumnos que hablen ‘Tepehuan’ puedan tener clases en su misma lengua”.

En esta muestra se puede observar que los estudiantes normalistas se visualizan como buenos docentes que practican la inclusión y la resiliencia en los grupos escolares y comunidades donde se desempeñaran laboralmente en un futuro muy próximo.

Conclusiones

En virtud de que se trata de un reporte parcial de investigación, el proceso de sistematización de las experiencias, vivencias y aprendizajes construidos a lo largo del programa de formación referido en la presente ponencia, deberá continuar. No obstante, con la información hasta ahora analizada y a través de un ejercicio hermenéutico, se puede inferir que:

1. El desarrollo del diplomado “Pensar el sujeto de una educación emancipadora” ha tenido un impacto favorable en las y los estudiantes normalistas que participaron en el mismo, con lo que se verán fortalecidos los perfiles de egreso en cada una de las licenciaturas en educación básica en las que se encuentren cursando.
2. El cúmulo de experiencias que evidencian los docentes en formación del grupo focal, principalmente en sus historias de vida, da cuenta del proceso vivido donde paso a paso fueron encontrando las relaciones de confianza con los tutores para compartir sus autobiografías, pero también para ir construyendo los discursos relativos a los sujetos de la educación rural, su asunción como tales y a favor de una educación emancipadora.
3. Las narraciones de los participantes dicen sus modos de vida, muchos han tenido que luchar contracorriente para llegar a ser profesionistas como lo expresa A6: “nuevamente empezar de cero”. Son sujetos que a lo

largo de su vida han actuado desde ser sujetos mínimos que obedecen, reciben golpes, son ignorados o han enfrentado sus propios miedos, como lo externa A3: “le tenía el miedo a fallar, miedo al pararme frente un salón de clases con alumnos a cargo”. Pero después de casi cuatro años en la formación inicial se sienten seguros, con ganas de salir adelante y tener mejores oportunidades.

4. Los docentes en formación, pero también los tutores participantes, se plantean “seguir siendo” sujetos erguidos (que ven hacia el horizonte), sujetos inclinados (atentos y amorosos con el otro) y sujetos inesperados (que irrumpen y rompen esquemas).
5. En lo general, se puede identificar el compromiso de los participantes con el desarrollo de prácticas de una educación emancipadora, pensada como sujetos y con los sujetos de la educación rural: niños y niñas, jóvenes, mujeres y adultos, recuperando los modos de vida buena que prevalecen en los mundos rurales, indígenas y campesinos, recreando sus rasgos principales como: la vincularidad, la territorialidad, los comunes, los saberes, los cuidados y las relaciones de respeto con la naturaleza.

Referencias

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid : Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. España : Morata .
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (54a. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Política y Educación*. Ciudad de México : sigloxxi editores .
- Martínez-Miguel, M. (p. 1). (s/f). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. Recuperado de: <https://investigacionparalacreacion.files.wordpress.com/2010/09/los-grupos-focales1.pdf>
- UCI-RED. (Diciembre de 2020). DIPLOMADO: PENSAR AL SUJETO DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA (PDF).
- UCI-RED. (19 de Abril de 2021). *You Tube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=rtbi0z0jqCU>
- Zemelman, H. (s.f.). *Necesidad de conciencia*.