



- **Educando para educar**
 - Año 20
 - Núm. 38
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre 2019-febrero 2020
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

AUTOBIOGRAFÍAS DOCENTES: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL MAGISTERIO POTOSINO

TEACHER AUTOBIOGRAPHIES: EDUCATIONAL EXPERIENCES AND PRACTICES IN THE MAGISTERIO POTOSINO

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2019.

Fecha de aceptación: 24 de diciembre de 2019.

Dictamen 1: 12 de abril de 2019.

Dictamen 2: 15 de abril de 2019.

Dictamen 3: 17 de abril de 2019.

Norma Ramos Escobar¹



Investigaciones

RESUMEN

Las autobiografías docentes tienden a quedarse recluidas en los intersticios de la escuela y en el anecdotario de pasillos; poco conocemos las trayectorias de maestras y maestros y cómo viven la docencia día a día. En este artículo se presentan algunas experiencias y prácticas que los docentes han asentado en las autobiografías. Estas hacen posible la valoración de las percepciones de las y los docentes sobre el entorno escolar y del modo en que construyen la identidad docente; aspectos que suman al conocimiento de la escuela desde la mirada de los sujetos. Se trabajó con una base documental de 180 autobiografías localizadas en tres instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí (México). A partir de una sistematización de categorías cualitativas, se muestran algunas directrices del trabajo docente, así como obstáculos dentro de su profesión.

Palabras clave: autobiografías, historias de vida, identidad docente, práctica docente, profesión docente.

ABSTRACT

This paper presents some experiences and practices that former teachers wrote about their life and practice inside schools. We know little about the trajectory of teachers and how they lived their teaching day by day. Teaching autobiographies tend to be overshadowed in the interstices of the school and in the corridor anecdotal. By following these short teaching autobiographies, it is possible to assess self-perceptions about the school environment and how teachers built their teaching identity, which contributes to the knowledge about the school's perceptions from the eyes of the subjects. In this article we worked with a documentary base of 180 autobiographies located in three teacher training institutions in San Luis Potosi (Mexico). Based on a systematization of qualitative categories, some teaching work guidelines are presented as well as obstacles within the teaching profession.

Keywords: autobiographies, life stories, teaching identity, teaching practice, teaching profession.

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. amronramos75@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una de las líneas de análisis de un proyecto más amplio relacionado con el rescate de la memoria escolar docente a partir de los escritos de los mismos docentes.¹ El proyecto surgió de la necesidad de documentar las experiencias de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes. Partimos de la idea de que la memoria escolar se teje con diversas narrativas de los actores que viven, constituyen y consumen la escuela. Vivir la escuela, en un sentido amplio, va más allá de los procesos formativos, burocráticos y administrativos de esta y de las dinámicas pedagógicas entre los protagonistas de la escuela: los docentes y discentes. En la escuela, los sujetos interpretan, dan sentido, cuestionan y redefinen las propias dinámicas escolares, al tiempo que las entrelazan con las propias experiencias de vida. No obstante, en nuestro contexto, el registro de las narrativas y las memorias pedagógicas “se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales” (OEA, 2012, p. 10). De ahí la propuesta de este proyecto de recuperar las experiencias escolares de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes.

Bajo estos planteamientos, las preguntas con las que partió este proyecto son ¿Cómo construyen los actores de la escuela su discurso sobre el pasado y el presente educativo?, ¿Qué sentido tiene para los sujetos sus experiencias escolares?, ¿Cómo conceptualizan e interpretan los sujetos sus experiencias escolares?, ¿Qué relación hay entre sus experiencias escolares de la niñez y su presente educativo como formadores? y ¿Cómo construyen la memoria escrita de sus prácticas docentes? En un inicio, el proyecto de investigación planteó como marco de análisis dos de las instituciones formadoras de docentes con mayor tradición en el ámbito potosino: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (UPN-241). No obstante, los objetivos del proyecto se ampliaron, y se incluyeron en el análisis a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 242, en Valles; la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO), en Tamazunchale; la Escuela Normalismo Mexicano, en Matehuala, y El Centro Regional Educación Normal Amina Madera Lauterio, en Cedral; todas ellas en el estado de San Luis

¹ Proyecto PRODEP “Memoria escolar de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes”, autorizado bajo el Apoyo a la Incorporación de NPTC y Apoyo de Fomento a la Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento UPN-PTC 055, No. 511-6/17-7601, que se llevó a cabo de agosto de 2017 a diciembre de 2018.

Potosí. A partir de este ejercicio, solo se localizaron 180 novelas escolares escritas por estudiantes-maestros que narran la propia experiencia escolar desde la infancia, la formación y la práctica docente, lo que nos permitió conocer y profundizar sobre las experiencias de los agentes educativos dentro de los sistemas escolares.

La metodología de esta propuesta es de corte cualitativo, con los siguientes pasos: 1) Trabajo de campo, durante el cual se recopilaban las novelas escolares en seis instituciones formadoras de docentes de San Luis Potosí. Se visitaron las instituciones y se procedió a la revisión del conjunto de las tesis de grado y posgrado a fin de identificar el apartado autobiográfico de “novela escolar”. Solo en tres instituciones se encontraron novelas. 2) Transcripción en archivo de Word de las 180 novelas escolares recolectadas (974 cuartillas capturadas). 3) Sistematización y elaboración de las bases de datos en Excel. Una vez transcritos los documentos en el procesador, se dio paso a la sistematización cuantitativa de estos, lo que permitió graficar los datos duros encontrados en las novelas escolares. 4) Elaboración de las categorías de análisis. En resumen, se trabajaron 12 categorías y subcategorías que son relevantes para conocer las experiencias escolares de los sujetos dentro de las instituciones formadoras de docentes: lugar de nacimiento; familia; formación básica; modelo de profesor/a; condición de género (mujer y hombre), que comprende las subcategorías de doble y triple jornada, violencia de género, exclusión, discriminación, acoso; juegos infantiles que remiten a la docencia; práctica docente, con la subcategoría prácticas educativas

exitosas; experiencia de maestra/o novel; vocación (aspectos tanto positivos como dudas en torno a la vocación); formación inicial; formación continua, con la subcategoría actualización/profesionalización docente; y disciplina escolar, con la subcategoría castigos/violencia escolar.

En este artículo solo se exponen algunos hallazgos de la categoría práctica docente, en la que identificamos las prácticas exitosas y los obstáculos en el quehacer cotidiano de los docentes en el aula.

La autobiografía docente desde la teoría y desde los estudios empíricos

El acceso a la cultura escrita no ha sido ni equitativo ni homogéneo para todos los seres humanos. Como señala Montesperelli (2005), “las clases populares han recibido el acceso no a toda la escritura, sino solo a una parte: han aprendido a leer, pero ha existido menos preocupación por ponerlas en condición de escribir” (p. 49). Pone énfasis en que la cultura era algo que se recibía, y no algo que se producía. De tal manera que producir escritos formaba parte de un ejercicio al que ciertas minorías tenían acceso, tal es el caso de las/os profesoras/es que escribieron las novelas que aquí se documentan y que forman parte de un ejercicio autobiográfico y autorreflexivo de la práctica y la experiencia docentes.

Como lo apunta Blanco (2012), “aunque parece muy fácil definir qué se entiende por autobiografía — escribir sobre la propia vida—, su conceptualización ha variado con el paso del tiempo, incluso algunos connotados autores afirman que se trata de ‘un

documento de estatus singular” (p. 171). Esta singularidad es la que hace valioso el rescate del documento en sí mismo. Ellis, Adams y Bochner (2015), por su parte, señalan que “en una autobiografía, el autor escribe de manera selectiva acerca de sus experiencias pasadas. Por lo general, el autor no atraviesa estas experiencias solamente para hacerlas parte de una publicación, sino que, más bien, las reconfigura a través de una mirada retrospectiva” (p. 252). Es precisamente en esta retrospectiva donde se pretende documentar el sentido que los docentes dan a las propias experiencias, más allá de los aspectos normativos de la escuela. En el mismo sentido se encuentra el planteamiento de Bolívar, Domingo y Hernández (2001) de que “las narrativas autobiográficas ofrecen un terreno donde explorar los modos en que se concibe el presente, se divisa el futuro, y sobre todo se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (p. 19).

Poco sabríamos de las actividades escolares si no se observara cómo estas cobran sentido en las diversas experiencias escolares de los sujetos:

Casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores (OEA, 2012, p. 7).

Los escritos docentes que se encontraron y analizaron permiten reconstruir pasados de más largo alcance. Situar la vida en particular de un sujeto posibilita “leer una sociedad a través de una biografía” (Ferraroti, cit. en Blanco, 2012, p. 169). Así, el individuo que escribe, escribe dentro de una memoria que se gesta en un marco social (Halbwachs, 2004; Montesperelli, 2005). Como plantea Halbwachs:

La memoria individual no es más que una parte y aspecto de la memoria del grupo, como de toda impresión y de todo hecho, inclusive en lo que aparentemente es más íntimo, se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir se ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social (2004, p. 174).

A través de los procesos de interacción social y la cultura compartida se orientan y confrontan las percepciones del individuo sobre su pasado, su presente y su futuro (Pereiro, 2004). Como también lo expresa Saucedo (2001), es precisamente en las narraciones donde las personas presentan diferentes

tensiones o formas del yo (self), mediante las cuales buscan establecer relaciones entre el yo que sintió y actuó en el pasado, el yo que siente y actúa en el presente y el yo hipotético proyectado en el tiempo que aún no viene. El sujeto construye una memoria-significado que le servirá para llevar a cabo una interpretación de los recuerdos, desde una perspectiva hermenéutica de interpretación de la memoria, tomando en cuenta tanto las evocaciones como “los errores del recuerdo”, es decir, el olvido, como elemento “para releer el pasado”, a partir de las narraciones personales de los individuos (Montesperelli, 2005, p. 8). De manera que, al analizar las autobiografías de las/os docentes, pretendemos conocer la versión del actante. Como señala Lechner, las biografías permiten la “resignificación de vivencias, producción de sentido y reconfiguración de las identidades” (2011, p. 22), lo cual forma parte de lo que nos proponemos en el análisis de los escritos de las/os docentes.

Los documentos biográficos aún son muy poco valorados y escasos, aún es difícil considerar la narrativa biográfica como una herramienta que dé sentido a lo que ocurre dentro de las instituciones educativas. En San Luis Potosí se cuenta con aportes valiosos que abrieron el camino a la documentación de las experiencias docentes: desde la historia de vida y la autobiografía, se encuentra el trabajo que Oresta López (2010) realizó con 45 maestros y maestras indígenas; otro es el estudio de Blanca Susana Vega (2018) en el que documenta las historias de tres maestras potosinas en un contexto asilar; otro más es el artículo recientemente publicado que detalla la vida y obra de una profesora potosina que logró ascender a los altos escaños de la administración educativa en una suerte de empoderamiento femenino, escrito por Manuel Guel (2019) utilizando la historia de vida.

Falta camino por andar. Como lo expresan Butt et al. (2004), si se tomaran en cuenta los textos autobiográficos, se podría “comprender cómo piensa, actúa, se desarrolla profesionalmente y cambia el profesorado, individual y colectivamente, puede ofrecernos nuevas perspectivas acerca de cómo debe abordarse la reforma, el cambio y la mejora educativa” (p. 99). Señalan que debemos centrarnos en los aspectos cualitativos de la práctica para generar formas de conocimiento profesional útil tanto para los académicos como para el profesorado en activo.

Las novelas escolares y sus protagonistas

En el corpus de las 180 novelas autobiográficas recopiladas en las tesis de grado y posgrado de tres instituciones (UPN-241, UPN-242 y BECENE) se determinaron los datos duros de la investigación que se sintetizan a continuación. Las/os maestras/os que escribieron estas historias nacieron entre 1955 y 1993, lo que indica que, a lo largo de estas historias, es posible

reconocer a cuatro generaciones de docentes que han transitado por alguna institución formadora de profesores. En las novelas hay un vacío respecto al lugar de nacimiento (72 sin datos); los nacidos en el estado suman 40, fuera del estado, en zonas rurales e indígenas, 54, y en otros estados del país, 19. Destaca una evidente e histórica feminización del magisterio: 81 por ciento (144) de quienes escribieron estas novelas son mujeres; de ahí que la categoría de género sea una de las que arrojó datos relevantes sobre la condición de ser mujer y maestra en San Luis Potosí.

Fue indispensable el análisis de la condición de género en el contexto docente. Se establece que las mujeres reportan trabajo doméstico desde niñas; eran “pequeñas mamás” de sus hermanos. Se encontraron profesoras que deseaban estudiar otras carreras, pero, por su condición de mujeres, fueron “motivadas”, cuando no “obligadas”, a inscribirse en instituciones para ser maestras; de tal manera, siguieron el estereotipo que ha dictado que las mujeres son “ideales” para el trabajo docente. En el plano particular de las historias, vemos a las maestras con pocas alternativas de desarrollo en otros ámbitos laborales; algunas ante la disyuntiva de formar una familia o seguir profesionalizándose, o en la necesidad de renunciar a promociones a causa de la maternidad. A los docentes varones los vemos con las propias ataduras, pues pospusieron los estudios superiores porque eran “sostén principal de la familia”; de ahí que hayan estudiado una carrera barata (como la docencia) para cumplir con las obligaciones de proveedores de familia.

Otra categoría cuyo análisis fue interesante es la de modelo de profesor/a. Las novelas escolares son generosas en los detalles acerca de los modelos de docentes; es decir, en la memoria escolar queda grabado el recuerdo del “mejor maestro” y del “mal maestro” y lo significativo que ha sido en la vida del sujeto para equiparar (o no) las prácticas propias con las de aquellos maestros.

La categoría más copiosa es la de disciplina escolar; esta comprende la subcategoría castigos/violencia escolar. En las memorias de las/os docentes se evidencia el peso de la escuela para disciplinar la corporeidad y la actitud de los sujetos en los procesos de escolarización, pues en estas plasman con lujo de detalles los castigos escolares y la violencia real y simbólica que las/os maestras/os han ejercido en diferentes periodos de la historia de la educación y las marcas que les dejaron cuando eran niñas/os. A partir de tal experiencia, quienes escribieron estas novelas reflexionan acerca del pasado y el presente educativo como docentes.

Las prácticas educativas que funcionan

Otra de las categorías más abundantes en los escritos de los docentes es la de prácticas educativas exitosas, que aquí no podemos sino esbozarlas. Las/os docentes en activo documentan las prácticas que consideran que han tenido buenos resultados en el trabajo diario en las aulas. Más allá de los formalismos de la gestión o de teorías pedagógicas acabadas, los docentes reconocen qué les funciona en el trabajo, para la impartición de las asignaturas, para la convivencia y para la gestión de recursos.

Para fomentar la convivencia y la empatía, uno de los docentes menciona que es útil platicar con el alumnado sobre su vida y compartirle dulces y lonche.

Recuerdo mi infancia y procuro realizar acciones que me hubiera gustado hicieran conmigo los maestros, por ejemplo, platico con ellos sobre lo que hacen en sus casas, sus emociones, juegos, cantos. En ocasiones comparto desde un dulce hasta mi lonche durante las clases y en el recreo. Son acciones sencillas, que poco a poco voy mejorando. Lo que debo realizar es simplemente colocarme en el papel del alumno, ahí estará la respuesta del porqué de varias actitudes de nuestros alumnos (H12BECENE-2016).

En otro de los casos documentados se señala que platicar con los alumnos es fundamental no solo para lograr la empatía, sino también la armonía y el interés en la clase.

Poco a poco fui entablando comunicación con los alumnos, los felicitaba cuando hacían alguna actividad, les decía lo importante que cada niño era en la institución, asigné trabajos para cada estudiante como encargado de limpieza, encargado de biblioteca, encargado de material, etc. y ellos supervisaban que todo estuviera en buen estado según su asignación, que día con día se hacía el rol de las actividades, en la hora de recreo procuraba desayunar con ellos y hablar de lo que ellos les agradara, a sí fui conociendo poco a poco sus intereses y manera de pensar, todas estas sucesos fueron estableciendo un lazo de confianza entre docente y alumno. Ese trabajo de acercamiento con los estudiantes fue generando aciertos en las actividades, ya que los niños estaban alerta cuando les hablaba, se notaba que el respeto incrementaba entre ellos, los gritos, insultos o groserías fueron parte del pasado y los niños llegaban temprano para tomar su clase (M1UPN242-2017).

Otra de las estrategias que reconocimos en sus narrativas es brindar confianza a las/os niñas/os excluidas/os para, de ese modo, favorecer la inclusión en el aula.

Me encontré a un alumno que durante dos años su peor pesadilla era llegar al aula. Y hasta a la escuela misma y peor aún trabajar las matemáticas. Durante ese tiempo el niño había sido marcado y etiquetado de forma negativa, agredían física, verbal y emocionalmente, no sólo sus compañeros sino hasta la misma maestra. Para él ya no existía progreso, inclusión, todo lo contrario, era el que no trabajaba, el que todo hacía mal, el gordito que ni en Educación Física destacaba y al que nadie quería en sus equipos. A lo que quizás por el deseo, la empatía y la visión que yo tenía del querer ser una docente distinta, comencé a darle un giro y a tomarlo en cuenta, explicarle más detalladamente los temas, hacer equipos en los que él se sintiera parte y sobre todo hacerle creer que él valía como persona, por lo que el último día que estuvimos ellos y que nos realizaron una despedida; él expresó literalmente: —Cuando yo sea grande quiero hacer una escuela que tenga maestras como tú y alumnos como yo muchas gracias y siempre te llevaré muy dentro de mí (M16BECENE-2016).

Una de las prácticas exitosas referidas por los maestros es el dominio de los contenidos educativos. Parecería absurda esta mención, pero a veces se olvida que las/os docentes deben dominar lo que imparten.

A partir de la experiencia dentro del aula escolar pude comprender que el dominio de los contenidos era primordial para llevar a cabo un buen trabajo pues en parte esto también influye en el interés que muestren los alumnos para abordar un tema, motivo

por el cual es importante conocer el enfoque de cada asignatura ya que de esta manera será más sencillo visualizar que se pretende lograr en los niños (M37UPN242-2017).

Es muy amplio lo relativo a las buenas prácticas en el quehacer docente y a las experiencias de las/os maestras/os, por lo que es imposible agotarlo en este artículo. Por esta razón, aquí solo enumeramos algunas de las mencionadas con reiteración en las novelas de los docentes: 1) En aula multigrado: separar por equipos y grados o, bien, trabajar en horarios diferentes y separar a cada grupo. Actividades diferentes, con fichas de trabajo diseñadas para cada grado. 2) Practicar algún deporte o jugar con los niños a la salida de clases para ganar en empatía y convivencia. 3) Platicar con los alumnos sobre sus vidas; compartir dulces y el lonche con ellos. 4) Trabajar por las tardes contenidos específicos con los alumnos rezagados para obtener resultados. 5) Pedir asesoría a los profesores experimentados. 6) Equilibrar los aspectos personal y profesional para tratar de ser más humano. 7) Favorecer el trabajo entre pares del alumnado. 8) Trabajar con monitores; utilizar a los alumnos avanzados como ayudantes. 9) En las escuelas multigrado, conocer los perfiles de los alumnos con objeto de dirigir las estrategias docentes. 10) Trabajar con padres de familia a fin de concientizar sobre la importancia de reforzar el aprendizaje en casa. 11) Brindar confianza a niñas/os excluidas/os. 12) Conocer el contexto social de la comunidad como aspecto fundamental. 13) Hacer planeaciones para no improvisar las intervenciones. 14) Consultar libros distintos a los textos escolares para sumar a la preparación. 15) Estudiar una maestría del campo educativo para continuar la profesionalización; reflexionar acerca de la práctica docente. 16) Utilizar estrategias para dar la bienvenida a las/os estudiantes todos los días; ver los contenidos que se trabajarán en clase. 17) Dominar los contenidos que se impartirán en clase.

En contraposición de las prácticas exitosas encontramos los obstáculos narrados por las/os docentes en los escritos autobiográficos, que forma parte del conjunto de condiciones desfavorables que, de una u otra manera, afectan el quehacer educativo; entre las más mencionadas están: 1) La falta de trabajo en equipo entre los docentes y los directivos. 2) Una infraestructura escolar deficiente. 3) Chismes y peleas entre la planta docente. 4) La precarización de las comunidades; problemáticas internas como pobreza, alcoholismo, conflictos comunitarios, entre otros. 5) La sobrepoblación estudiantil, con grupos de 40 a 60 alumnos en el nivel de educación secundaria. 6) La sobresaturación del trabajo docente, que funge como director y maestro, quien organiza la papelería escolar y gestiona proyectos productivos. 7) El trabajo en zonas rurales en las que el docente no habla la lengua de los habitantes de estas. 8) La micropolítica de la escuela; los conflictos entre docentes y directivos, y las juntas de consejos técnicos como campos de batalla. 9) La exigencia de familiares y directivos de que los niños aprendan con rapidez hacen que las/os profesoras/es no innoven en la medida que quisieran hacerlo, a causa de las presiones a los que son sometidos. 10) El nuevo acceso de los niños a una gama muy amplia de comunicación los ha alejado de los juegos grupales. 11) La falta de compromiso docente. 12) Los cambios curriculares y las reformas provocan que los docentes entren en conflicto y crisis, debido a su permanencia en el sistema.

CONCLUSIONES

Como señala Denzin (1989, cit. en Blanco, 2012, p. 171), “el método biográfico es necesariamente interpretativo”. Los escritos autobiográficos se suman al conjunto de documentos de primera mano en los cuales observamos el proceso reflexivo e interpretativo de los docentes acerca de sus vidas; cómo, a lo largo del tiempo, van autoconstruyendo una forma de entender las acciones propias dentro de los procesos educativos; cómo dan voz a sus prácticas, a la vez que las someten al análisis del tiempo. En este ejercicio de autorreflexión, los docentes van del pasado al presente, en una suerte de diálogo que les posibilita la valoración de las implicaciones y de la influencia que la propia escolarización ha tenido en sus vidas, a la luz de su presente como docentes frente a grupo. Al desplazarse del pasado al presente en este ejercicio autobiográfico, las/os docentes nos permiten acceder a la resignificación de sus vivencias, al otorgamiento de sentido de estas y a la reconfiguración de su identidad, vista, esta última, más como un proceso inacabado que va alimentándose de las etapas sucesivas de la vida de cada docente. De tal manera, la vida de los sujetos queda atravesada en la historia de la escuela misma.

Al reflexionar sobre sus prácticas, las/os docentes nos marcan una agenda, una ruta de mejora (por usar una jerga educativa de la actualidad), a fin de afrontar las problemáticas que se presentan dentro del entorno escolar. Estas propuestas, por sencillas que parezcan, forman parte de las estrategias que los docentes deben desplegar cuando la realidad educativa supera la formación de estos y deben resolver los retos que forma parte de la vida cotidiana escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38(enero-abril): 169-178. Recuperado de <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/278>
- Bolívar, A.; Domingo, J., y Hernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en la educación*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Butt, R.; Raymond, D.; Mc Cue, G., y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona, España: Octaedro, Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Ellis, C.; Adams, T., y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio* (14): 249-273. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>
- Guel, J. (2019). Género y empoderamiento: una historia de vida contada desde el magisterio potosino. *Diálogos sobre Educación*, 18(10). DOI: 10.32870/dse.v0i18.486
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, España: Anthropos Editorial, Universidad de la Concepción, Universidad Central de Venezuela.
- Lechner, E. (2011). Del encantamiento al desencanto: recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia. En J. A. Serrano Castañeda y J. M. Ramos Morales (coords.). *Trayectorias: biografías y prácticas* (pp. 21-42). Distrito Federal, México: Horizontes Educativos, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional.
- López, O. (2010). *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis.
- Montesperelli, P. (2005). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Organización de los Estados Americanos (2012). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>
- Pereiro, X. (2004). Apuntes de antropología y memoria. *El Filandar. O Fiadeiro* (15). Recuperado de https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1093974/mod_resource/content/1/Pereiro%20-%20Apuntes%20de%20Antropolog%C3%ADa%20y%20Memoria.pdf
- Ramos, N. (2017). Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género. En G. Hernández, F. Pérez y J. Trujillo (coords.). *Acercamiento a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (pp. 103-114). Chihuahua, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Saucedo, C. (2001). *Entre lo colectivo y lo individual. La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida* (Tesis doctoral). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. Ciudad de México, México.
- Vega, B. S. (2018). *Soñando con mi escuela. Historias de maestras potosinas del siglo XX*. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias Educativas, Plaza y Valdés.