



**DEBATES TEÓRICOS SOBRE SEXUALIDADE A PARTIR DO ENSINO
DE NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL**

**DEBATES TEÓRICOS SOBRE SEXUALIDAD DESDE LAS NARRATIVAS
DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL**

**THEORETICAL ARGUMENT AROUND SEXUALITY FROM TEACHING
INITIAL TRAINING NARRATIVES**

Maria Teresa Bejarano Franco¹

Irene Martínez Martín²



RESUMO³

Este trabalho expõe a narrativa como proposta metodológica de ação transformadora na formação inicial de professores em torno da diversidade sexual. O objetivo declarado é: conhecer como narramos as práticas educativas para poder ensinar e aprender com as vivências cotidianas que compõem as vivências em torno das sexualidades. Acreditamos em uma proposta metodológica baseada nos princípios teóricos dessa metodologia, então apresentamos três benefícios para o ensino universitário: sistematizar as experiências de ensino, aplicar a pedagogia situada e favorecer as narrativas corporativas. Por fim, expomos experiências geradas em projetos inovadores como propostas de ação pedagógica, sendo representativos dois benefícios levantados em torno do método narrativo. Concluiu-se, com base em experiências, que há necessidade de explorar e implementar esse método como abordagem pedagógica e de pesquisa na formação inicial de professores para ser considerado como uma proposta de ação educativa transformadora.

¹ Universidad de Castilla La-Mancha - UCLM/Espanha

² Doctora cum laude con mención en doctorado Europeo por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora asociada en la Universidad de Castilla la Mancha en el departamento de Pedagogía y Profesora Contratada Doctora en la Universidad Complutense de Madrid en el departamento de Didáctica y Organización Escolar.

³ Informamos que los contribuyentes institucionales han sido: Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación de la Universidad de Castilla La Mancha y el Observatorio del Estudiante de la UCM que financió uno de los proyectos referenciados (Resolución 2021/22). El Instituto de la Mujer de Castilla La Mancha financió otro de los proyectos (Resolución 16/11/2017) de investigación citados.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas pedagógicas. Treinamento de professor. Sexualidade. Práticas transformadoras.

RESUMEN

Este trabajo expone la narrativa como propuesta metodológica de acción transformadora en la formación inicial del profesorado en torno a las diversidades sexuales. El objetivo planteado es: conocer cómo narramos en las prácticas educativas para poder enseñar y aprender de las experiencias cotidianas que conforman las vivencias en torno a las sexualidades. Describimos la propuesta metodológica partiendo de los principios teóricos de esta metodología, seguidamente presentamos tres beneficios para la docencia universitaria: sistematizar experiencias docentes, aplicar pedagogía situada y favorecer narrativas corpóreas. Por último, exponemos experiencias generadas en proyectos innovadores como propuestas de acción pedagógica siendo representativas de los beneficios planteados en torno al método narrativo. Se concluye, en base a las experiencias, la necesidad de explorar e implantar este método como enfoque pedagógico y de investigación en la formación inicial docente a tener en cuenta como una propuesta de acción educativa transformadora.

PALABRAS-CLAVE: Narrativas pedagógicas. Formación Docente. Sexualidad. Prácticas transformadoras.

ABSTRACT

This work exposes the narrative as a methodological proposal of transformative action in the initial training of teachers, around sexual diversity. The main goal is: knowing how we narrate in educational practices in order to be able to teach and learn from the daily experiences around sexualities. We describe the methodological proposal based on the theoretical principles of this methodology, then we present three benefits for university teaching: systematize teaching experiences, apply situated pedagogy and corporeal narratives. Finally, we expose experiences generated in innovative projects as proposals for pedagogical action. These experiences are representative of the benefits around the narrative method. In conclusion, this method, as a pedagogical and research approach, improves the initial teacher training as a proposal to transformative educational action.

KEYWORDS: Pedagogical narratives. Teacher training. Sexuality. Transformative practices.

* * *

Escuchar en la escuela (en la Universidad) implica quedarse sorda. “Desoír” las retóricas y los lenguajes descarnados que permanentemente la enuncian para no decir nada. Sordas al habla abstracta, escuchas atentas de su ritmo, de lo sensible, de su ambigua vitalidad (...)

Escuchar la escuela (la Universidad), entonces, para habitarla de otro modo, no para interpretarla o intervenir: escucharla para experimentarla”

Escritura de Paracaidistas, 2016

Introducción

¿Escuchamos la universidad? ¿Es posible aprender de la memoria, las vivencias y las subjetividades en un mundo neoliberal donde prima la objetividad del conocimiento basado en la heterosexualidad? ¿Es posible escuchar vivencias, experiencias y pasajes historiados y cuestionar (nos) para aprender sexualidad (es)? ¿Cómo podemos hacer de la narración y la escucha un método pedagógico-investigador para una acción educativa transformadora? ¿Podemos hacer una pedagogía de la escucha a partir de las narrativas intrapersonales y corpóreas?

Ya Paulo Freire nos decía en sus obras que “enseñar exige saber escuchar”, derivada de esta sencilla afirmación hemos hablado en la ciencia educativa de la pedagogía dialógica, pero poco o nada de la pedagogía de la escucha, de la pedagogía de la pregunta o de la pedagogía del cuidado. Todas estas aportaciones tienen en común los principios de las pedagogías críticas que sitúan la construcción colectiva del conocimiento en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una construcción colectiva a la que interpelamos para dejar de excluir el conocimiento que acontece desde las identidades sexuales diversas, transformadoras e identitarias en sus múltiples versiones.

Sabemos, gracias a las enseñanzas de Paulo Freire y más adelante de bell hooks, de la importancia de escuchar los contextos educativos, de aprender a hacernos preguntas inteligentes y buscar las respuestas en los diálogos compartidos, de cuestionar y cuestionarnos como sujetos activos del aprendizaje y de situar a los y las docentes como un elemento más que “aprende al enseñar”. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje son procesos vivos y vividos, es por ello, que en este texto nos queremos centrar en la importancia de recuperar las narrativas docentes como método pedagógico para la acción.

Desde la ciencia pedagógica y antropológica, se definen los principios que conforman el método biográfico-narrativo como propuesta de enseñanza transformadora; después se describen los principales beneficios y los aportes que este método tiene para la formación docente. Abordamos tres: las narrativas intrapersonales para la sistematización de experiencias; el conocimiento situado; y las narrativas corporales para la transformación. Por último, se presentan diversas experiencias de acción educativa en formación inicial docente que, a modo de estudio de caso, ponen en el centro los aspectos aquí presentados, acorde a los tres beneficios señalados.

La formación inicial docente precisa de la instauración de un paradigma donde las competencias en igualdad y sexualidad integral vehiculen las acciones académicas e investigadoras. El método narrativo presentado en este texto habilita la posibilidad de hacerlo factible, pues de lo que se trata es de generar una epistemología crítica y feminista acaecida desde las experiencias vitales mediadas por aprendizajes que aparecieron a partir de la militancia en la igualdad de oportunidades, de la disidencia frente al patriarcado, de las resistencias a las opresiones en clave de violencias sociales e institucionales. La escuela, Universidad o espacios educativos no formales, que ofrecen negación al cambio de tendencia sobre educación en sexualidad integral, serán objeto de esta narrativa pedagógica, ya que la realidad educativa aún no contempla esta educación como eje vertebrador del desarrollo integral de la persona.

El método narrativo como propuesta de acción pedagógica. Principios para su abordaje

Bejarano *et al.*, (2021) definen el método narrativo como un método cualitativo que utiliza las fuentes orales para acceder al conocimiento que las personas construyen desde sus propias experiencias. Landín y Sánchez (2019) añaden que a través de la narración podemos tener en cuenta las subjetividades formadas por recuerdos, sentimientos, ideales, vivencias... contextualizadas en tiempos y espacios concretos. Dando un especial protagonismo a la memoria y a la recuperación de esa perspectiva en forma de historias de vida.

Los mismos autores y autoras citadas señalan que el uso de las narrativas y las subjetividades no busca explicar la realidad de manera cerrada o unidimensional. Al contrario, se pretende abordar los diversos significados que otorgamos a la realidad en función de nuestras vivencias y contextos. Se atiende a la importancia que la narración, o el hecho de narrar, otorga a las prácticas. Se centra en el relato, los lenguajes (también los simbólicos o no verbales), las emociones, los significados que se atribuyen por parte de quien narra y de quien escucha. Es un método activo, ya que todas las partes intervienen en el hecho de recordar, narrar, escuchar e interpretar. Se activa un proceso de reflexión para la acción, por ello es necesario ubicarlo en un modelo de formación docente reflexivo y crítico (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1987; WALLACE, 2002).

Este modelo reflexivo se ha definido, ya históricamente por los autores referenciados, en relación con el conocimiento experiencial, la teoría y la reflexión

sobre la práctica como un enfoque fundamental para desarrollar la competencia profesional docente. Este artículo aporta que en esa competencia profesional docente no puede faltar la perspectiva de género y mucho menos cómo esas experiencias están mediadas por nuestra sexualidad concebida de manera integral. La experiencia aparece como un legado originado por el contacto y contagio de múltiples vivencias individuales y colectivas en lo político, cultural, familiar y que se moviliza en el rol de ser docente en tanto en cuanto se traslada conocimiento a partir de: a) creencias, cultura propia y compartida con la institución e ideales personales y corporativos; b) reflexión en relación a las demás competencias profesionales relacionadas con los pilares básicos de la educación: saber, saber hacer, saber ser, saber convivir; todo ello, nos lleva a un aprender a aprender autocrítico y transformador.

Volviendo al método narrativo en el contexto universitario, también destacamos que se convierte en un método esencial para complementar las investigaciones cuantitativas en educación, pues dota de significados sociales los datos. Reconocer las narrativas aporta “llenar de significado y abrirse al conocimiento del otro, la otra y el otro, supone reconocer a las personas como seres históricos y sociales que son y están siendo en relación con el mundo” (BEJARANO *et al.*, 2021, p. 6).

Es importante traer al aula universitaria las narrativas como método para analizar las experiencias docentes buscando la importancia del relato (LEITE Y SUÁREZ, 2020), y haciendo de éste conocimiento científico. Se apuesta por “profundizar narrativamente” en los procesos de enseñanza y aprendizaje volviendo a recuperar y resignificar los lenguajes, los imaginarios pedagógicos y las subjetividades (CONTRERAS, 2016). Todo ello forma parte del reconocimiento de la diversidad como una peculiaridad consustancial al ser humano. Peculiaridad que nos otorga nuestra sexualidad vivida de manera integral.

Leite y Suárez señalan que la narrativa tiene como singularidad ser un camino de doble vía (2016). Es decir, una vía que nos abre el camino para deconstruir categorías sexistas, es decir, aquellas que son las dominantes en el saber, imaginarios y relatos impuestos por el recorrido vital auspiciado por el patriarcado y que dan como resultados conocimientos insos componente sociales y culturales que aprendemos, en los que nos socializamos y que comersos en métodos y epistemologías hegemónicas sobre la vida, la docencia, la investigación, la formación y las realidades educativas. Todo ello, se va filtrando en la docencia sin ser cuestionado ni analizado ni transformado, siendo nuestra herencia epistemológica inamovible. Hablamos de confrontar el “siempre se ha hecho

así”, “a mí me lo enseñaron así”, es decir, todos conforman nuestra identidad docente; que tiene un gran peso en el desarrollo de nuestra competencia profesional. Y una segunda vía, que nos lleva a reconstruir, entretener, conectar e interseccionar los diversos modos de pensar, hacer, conocer y sentir en torno a la labor docente y donde se visibilizan otros modos de habitar esas experiencias y realidades educativas. Se trata de dejar de reproducir viejos métodos que son generadores de desigualdades para empezar a transformar, desde una reflexión crítica, a partir de las propias experiencias mediadas por las sexualidades.

Las narrativas docentes y educativas, por lo tanto, tienen un carácter doble: uno disruptivo con los aprendizajes hegemónicos o naturalizados; y otro transformador al apostar por la deconstrucción y la reconstrucción reconociendo el valor que tiene en esa reconstrucción las experiencias sexuadas.

Recuperando las aportaciones de Ricoeur (2011) narrar siempre supone narrarse, auto-conocerse, auto-evaluarse desde una perspectiva crítica y de diversidades, ya que es necesario abrirse a otros mundos y ser capaces de imaginar y leer esos mundos desde una óptica decolonial.

El mismo autor, señala que las narrativas pedagógicas están guiadas por la construcción de una identidad narrativa, un tiempo, un espacio, un contexto, una legislación, unas relaciones y unos agentes educativos concretos. Es decir, además del componente individual del relato hay un importante componente comunitario que interacciona y que debe ser igualmente visible. Es lo que conocemos por el mundo o contexto del relato y que va a guiar la interpretación pedagógica que hagamos del mismo.

No perdamos de vista que estamos ante un método de investigación (al servicio de la docencia) en educación, en este sentido, los relatos y las narrativas nos interesan como elemento a cuestionar, para aprender y transformar las prácticas docentes, siempre al servicio del conocimiento científico para completar la formación docente desde el principio de igualdad. Para ello, se hace uso de los métodos de recogida de información de la antropología y la etnografía educativa, por ejemplo: entrevistas en profundidad, observaciones participantes, grupos de discusión, historias de vida, auto-etnográficas, autobiografías profesionales, memorias docentes, revisión documental, entre otras. Siempre desde el rigor y la sistematización científica. “Narrar es la condición antropológica, transcultural y transhistórica del devenir humano.” (BARTHES, 1996, en LEITE Y SUÁREZ, 2020, p. 3).

Desde una epistemología del sur y decolonial, la narrativa en el campo educativo supone un complemento de resistencia y disrupción a los métodos cuantificadores, descontextualizados y basados en una epistemología colonial del saber y las experiencias (DE SOUSA, 2010). Recupera un giro epistemológico reposicionando a los agentes educativos ya no solo como “objetos” de la ciencia, sino como protagonistas activos en la construcción de los saberes. Se tienen en cuenta componentes dialógicos, de participación, de escucha y de transformación, así como la construcción colectiva del conocimiento dando lugar a relatos e historias no hegemónicas, desde los márgenes vivenciados. Y, lo que hace de este método una propuesta de investigación rigurosa es la capacidad de dar significado pedagógico a todo ello.

En este sentido, recuperamos a Gil Cantero (2022) cuando traslada su preocupación por confundir la narración educativa con un acto literario o periodístico olvidándonos del componente pedagógico transformador. Reclama, poner el acento en la pedagogía y no únicamente en la narración. Entre los riesgos, el autor, cita varios errores sobre los que se debe prestar atención, cabe destacar:

- *Hacer narrativa pedagógica no es solo contar hechos, es interpretar esos hechos.* En este sentido es habitual identificar la narrativa pedagógica con relatar la vida. Es decir, todas las personas pueden narrar sus vidas o todas las vidas son narrables, pero la pedagogía de esa narrativa es la que aporta discurso crítico, interpretación, análisis... y ser capaces de elaborar esas narrativas pedagógicas como profesionales de la educación. Es decir, debe cobrar importancia la perspectiva pedagógica sobre la narración de hechos por personas ajenas a la educación. Dicho de otro modo, el docente-reflexivo debe estar dispuesto a juzgar, comparar, interpretar e incluir categorías de análisis en la narración; y no únicamente limitarse a describir unos hechos.
- *La narrativa pedagógica se centra en las diferencias* que existen en toda relación educativa. Los y las docentes detectan necesidades educativas, les dan respuestas y establecen diálogos de aprendizaje con los y las discentes, desde posiciones diferenciadas. Nos referimos a que en cualquier relación educativa se establecen roles diferenciados entre docentes y estudiantes, conocer dichos roles, sus interacciones, puntos de encuentro y de desencuentro, es objeto de la narración pedagógica.

- *La narrativa no educa por sí sola*, se necesita un espacio de cuestionamiento de los hechos narrados. No basta con conocerse, hay que abrir espacios de reflexión, de incertidumbre, de inquietud y de confrontación; y no siempre buscando el lado positivo. Gil Cantero (2022, p. 139) ejemplifica que “uno no es mejor médico por narrar sus operaciones, un educador tampoco es mejor educador por narrar sus prácticas educativas o de vida”. Para evitar esa autocomplacencia al hecho de narrar debemos sumar un espacio de inquietudes para cuestionar (nos) y avanzar en la mejora docente. Necesitamos que la narrativa pedagógica refleje este espacio de autocrítica y de crítica compartida con otros docentes, observadores de nuestras experiencias.
- *Necesitamos pluralidad de perspectivas críticas de nuestras narrativas*, y no solo la toma de conciencia de nuestros relatos individuales. Esto exige abrir las aulas y los relatos a otras miradas, a otros juicios de personas expertas.
- *La narrativa tiene autores/autoras, la pedagogía prepara actores/actrices*. Gil Cantero, con esta afirmación, pone en el foco en el peligro de quedarse únicamente con las voces que relatan, el sujeto como autor subjetivo y que mira hacia dentro de su experiencia. La pedagogía narrativa se interesa por mirar hacia fuera de la experiencia personal para mejorar esas prácticas y otorgarlas significado.
- *La educación no debe (y no es) ser neutra*. Narrar desde un yo neutral, individualista o puntual tiende a olvidar el componente identitario, comunitario y colectivo.
- *También hablan los que no hablan* (GOODSON, 2017, citado por GIL CANTERO, 2022). Frente a las imposiciones individualistas que dominan las narrativas educativas necesitamos vincular los relatos al contexto, la cultura y la historia. Para hacer pedagogía de la narración hay que atender a lo que se dice, a cómo se dice, y también a lo que no se dice.

Se preguntaba al inicio de este texto: narrar, ¿para qué? Para poner en común, visibilizar diversidades sexuales y contradicciones cotidianas, para aprender a aprender, para subvertir prácticas injustas y de desigualdad y para democratizar los saberes, la investigación y la acción educativa. Recordemos que la educación no es neutra, es

política y va a estar influenciada por los contextos sociales, culturales, económicos, institucionales, humanos... del momento. Ser capaces de narrar y escuchar en educación nos abre a la posibilidad de transitar y romper límites, márgenes y fronteras para, desde la creatividad, construir espacios transformadores en la formación, la docencia y la educación.

Beneficios y aportes del método biográfico-narrativo para la formación inicial docente desde un modelo reflexivo: trabajando las sexualidades.

Desde el método biográfico-narrativo y las narrativas pedagógicas se señalan una serie de beneficios y aportes para la formación docente desde un modelo reflexivo y crítico con las propias prácticas donde, necesariamente se involucre al alumnado. Se ha hecho referencia a la necesidad aportar conocimiento científico que parta de la escucha de las narraciones educativas, pero desde el rigor que se exige a la investigación en ciencias sociales, donde emergen los métodos didácticos para la enseñanza. En este sentido, se destacan tres dimensiones de narrativas que sistematizan y otorgan significado científico al método biográfico-narrativo en educación, estas son: la sistematización de experiencias desde las narrativas intrapersonales; la pedagogía situada; las corporalidades en educación.

Narrativas intrapersonales para la sistematización de experiencias docentes

Nos referimos a la sistematización de experiencias como la define Holliday (2012), como el ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica, en un marco de construcción de nuevas epistemologías “que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes” (p. 56). Las narraciones particulares y múltiples producidas gracias al método biográfico-narrativo permitirían conocer el peso de la subjetividad en el ejercicio docente al mismo tiempo que promoverán un rol más proactivo en la producción y circulación de saberes y experiencias conducentes a la mejora de la enseñanza y la innovación en términos de educación en la diversidad, por ejemplo en la sexual.

La sistematización de experiencias debe ir acompañada por la investigación educativa enfocada a la formación y el desarrollo innovador docente. Aparece el

método biográfico-narrativo, como una herramienta que produce datos subjetivos, experienciales, vitales que pueden contribuir a complementar la deficiente epistemología de género que encontramos en los curriculum de formación inicial. Estos datos transformados en conocimientos también atribuyen y producen prácticas que articulan mecanismos de transferencia de conocimiento sobre educación en sexualidad integral. Todo ello contribuye a la innovación educativa y mejora de la enseñanza (FERNÁNDEZ CRUZ, 2010) en la formación inicial del profesorado. Numerosos estudios desvelan la precariedad formativa que los docentes en formación obtienen bajo el paradigma de educación en igualdad y sexualidad (BALLARÍN, 2017; MARTÍNEZ MARTÍN, *et al.* 2017).

Esta metodología articula propuestas idóneas en una línea de sistematización de experiencias que permite conocer las claves de prevención, acción e intervención educativa. Subjetiviza al profesorado convirtiéndolo en sujetos activos de producción de conocimiento especializado. Son actores sociales (individual y colectivo) protagonistas de sus acciones. Considerar así al colectivo docente que interviene participando activamente de este método, supone una ruptura epistemológica en la que se pone en valor, hechos, pensamientos y discursos para interpretar las cotidianidades (PUJADAS, 2000) y reinterpretar vivencias otorgando significados a identidades personales y profesionales. El uso de las narraciones biográficas del profesorado en forma de conocimientos teóricos-prácticos supone, una revalorización en la actividad docente e investigadora, pues se ofrecen nuevas alternativas didácticas desde las cuales generar procesos de enseñanza y aprendizaje en los que conviven las experiencias personales y colectivas con el conocimiento innovador.

Conocimiento situado

El método biográfico-narrativo posibilita la construcción de espacios comunes de intercambio experiencial entre el profesorado y el alumnado. La narrativa posibilita la interacción con el pensamiento del alumnado. Un pensamiento que se vuelve en conocimiento que es “situado”. Pensar situadamente implica la inclusión de conocimientos emplazados que, de manera general, son excluidos de las bibliografías estandarizadas, como es el caso de la sexualidad en la formación inicial docente desde una visión integral. Es trabajar con la producción de pensadora(e)s y colectividades fuera de los recintos del saber institucionalizado que tensionan las hegemonías

academicistas. Comprobado está que los saberes respecto a la sexualidad integral son excluidos de los curriculum academicistas. Aparecen formando parte de visiones epistemológicas parcializadas dentro de lo biologicista o lo anatómico y en etapas obligatorias de la enseñanza.

En términos generales:

Lo que se plantea es que todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales. (PIAZZINI, 2014, p. 12)

El método biográfico-narrativo visibiliza testimonios y discursos, que provienen de una condición parcial-personal y / o colectiva pero centrada en situaciones sociales, emocionales, culturales y políticas. Datos orales que se transforman en conocimientos, producidos por mujeres y otros sujetos históricamente subalternos en la formación inicial docente (como docentes trans, homosexuales...), y les otorga un cierto privilegio epistémico a la hora de dar cuenta de sus realidades. Es una forma diferente de objetividad científica.

Las formas de conocimiento han venido siendo estructuradas por las particulares condiciones sociales y materiales de la vida de los sujetos. Sin embargo, han prevalecido aquellas que se han construido desde las visiones androcéntricas y sexistas. Coincidimos con Harding, (2004, p. 3) cuando afirma que es “necesario subrayar y traer a los espacios académicos los conocimientos que han sido menos visibles, pero no por ello menos importantes. Referidos a los que se producen en los entornos extra-académicos”. Estos conocimientos, a la vez, denuncian los sistemas hegemónicos y excluyentes de epistemologías feministas que reivindican la propia experiencia y visión de un mundo más inclusivo por parte de sectores que han venido siendo subalternos o subyugados.

Ensancha los espacios de expresión corporal. Narrativas corpóreas

Las aulas y cualquier espacio didáctico, necesitan de unas condiciones previas para poder llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje colectivo, reivindicativo y transformador y en el cual docentes y discentes sean protagonistas complementarios en la escucha activa, en el diálogo constructivo, en la representación de diversidades de cuerpos y en el diseño de prácticas disciplinares y situadas basadas en la colaboración

entre iguales en base a la relación de ayuda y el bien común. Será desde estos procesos contruidos en colectividad inclusiva donde se favorezca la democracia participativa, aquella que cuestiona de manera permanente la autoridad del conocimiento impuesto, acrítico patriarcal, colonial y capitalista. Un conocimiento que viene invisibilizando discursos subversivos, conocimientos feministas, prácticas educativas, sociales, inclusivas y corporeidades dispares.

Desde las instituciones educativas, es necesario involucrar al discente en su propio proceso de aprendizaje, respetar su identidad y, para ello estas instituciones han de generar propuestas participativas haciendo efectiva la escucha activa, motivada y cómplice que exponen las narrativas verbales y también las corporales. El cuerpo expresa mensajes con significados en las acciones y en las actuaciones llevadas a cabo. Diversas autoras, como Pateti, (2007) coinciden en afirmar que la unidad cuerpo-mente nos define y se estructura a través de la relación íntima con el “yo”, con el otro (a-e) y con lo otro. Se conforma progresivamente con las adquisiciones motrices, pero también con las sutiles incorporaciones provenientes del modelaje sociocultural que nos transmiten cuerpos perfectos, sexuados, hipersexualizados, blancos y perfectamente constituidos.

Es un deber democrático que las instituciones educativas públicas ensanchen los márgenes de la corporeidad, para ello la narrativa del cuerpo debe tener un espacio propio narrado desde la experiencia vital pero también desde las formas de éstos. Entendemos que lo espacial determina lo corporal y lo emocional. Esta triada a la vez está mediada por la experiencia cotidiana. Nuestro cuerpo está sujeto a múltiples interpretaciones, evaluaciones y enjuiciamientos sociales, políticos y económicos. Todo ello determina cómo se nos percibe. Pero poca es la información que se valora de forma crítica sobre la posición que nuestro cuerpo adopta cuando es interpelado por una densidad de variables que interrelacionan constantemente. Lindón, (2017) nos habla de entrecruzamiento de significados, emociones, percepciones, ritmos, cognición, interacciones, saberes, valores, expectativas, intenciones, la memoria, la imaginación... que actúan en todo sujeto experienciador. Sin embargo, ese entrecruzamiento no opera de igual manera en todas las personas, pues como sostiene Amao (2020, p. 133) “al disponerse restricciones para experimentar esa cotidianidad se desplaza, acaso, la significación sobre la que descansa la identidad o, al menos, la narrativa del yo”. Ejemplos claros de esta dimensión se pueden encontrar en experiencias del teatro foro, del teatro del oprimido y la oprimida o del teatro documental.

Aportes sobre experiencias docentes para trabajar las sexualidades. Patrones metodológicos de las experiencias

Se aportan tres experiencias en docentes enmarcadas en la formación inicial dentro del contexto español. Todas ellas se basan en el método narrativo y se derivan de tres prácticas indagatorias en el contexto universitario español donde se trabaja la perspectiva de género y se tiene en cuenta la diversidad sexual. Los proyectos parten de la premisa científica que evidencia que la educación es un proceso democratizador y transformador encaminado a posibilitar la equidad.

La primera experiencia, se deriva un proyecto de investigación que analizó narrativas orales por medio de entrevistas semiestructuradas, realizándose a un total de 12 profesionales universitarios, aplicando el método biográfico-narrativo sobre las concepciones y competencias en sexualidad e igualdad del profesorado implicado en la formación inicial docente. El instrumento ha sido una entrevista semi-estructurada cuyo foco de interés se centró en las relaciones que tiene y mantiene el profesorado que imparte clases en las titulaciones de formación docente teniendo en cuenta con su propia experiencia formativa y militante bajo el paradigma del principio de igualdad (DÍAZ REVORIO, 2018). Este instrumento fue validado por un panel de ocho expertos (ROBLES; ROJAS, 2015), pertenecientes a distintas universidades nacionales cuyo dominio sobre las temáticas abordadas en la entrevista es acreditado por las investigaciones y publicaciones académicas en las que han participado. El guión se compone de 16 preguntas semiestructuradas que buscan la extracción de narrativas en torno a experiencias formativas y militantes. Los focos de interés fueron varios, entre ellos cómo esas narrativas basadas en las experiencias de vida interseccionan en las prácticas curriculares e investigadoras.

Evidenciamos, como ejemplo, el discurso de algunas profesionales entrevistadas. Señalamos en primer lugar, como la larga trayectoria auto-formativa atraviesa las prácticas docentes e investigadoras. La profesora, testimonia lo siguiente:

Pero como trabajadora social pues claro, me tuve que formar en legislación en aquel momento y trabajé en una delegación de la Junta de Castilla La-Mancha en Guadalajara. Entonces claro, ahí sí que me tuve que formar un poco sobre todo en legislación que en ese momento estaba vigente. Porque llevamos el tema de las ayudas a las mujeres que sufrían malos tratos, o las mujeres que tenían hijos y no tenían pareja o no tenían marido (...), (...) en esa época sí, porque yo

trabajaba directamente en el tema de la mujer y, concretamente en el tema de los malos tratos. Hacíamos asistencia incluso, mujeres las gestionábamos las casas de acogida, incluso íbamos a sacarlas, a veces por las ventanas. (...) Ahora introduzco hablar de la sexualidad con naturalidad, en el aula universitaria exponiendo las distintas posibilidades, las distintas opciones, un poco como es la vida real. No como quieren que sea, sino como es. Pues tratar esos temas para que los conozcan, para que los conozcan sin los prejuicios que pueden llevar de sus casas que ya les están marcando lo que es bueno lo que es normal y lo que no. Y bueno que tengan una visión distinta para que luego puedan aceptar a la gente que tenga otras opciones y otras circunstancias. E- UCLM-2017 – CR_1

Otras profesionales nos dejan testimonios muy marcados por experiencias de militancia que vienen llevando a cabo en organismos vinculados a la política y reivindican la necesidad de aportar la perspectiva de género a las prácticas docentes.

Soy miembro del consejo de dirección del Instituto de la Mujer, por tanto, hay una línea política. Sí que formo parte de redes de organizaciones que trabajan en tema de igualdad de género. También formo parte aquí, de la red que trabaja el tema de igualdad dentro de la facultad (...), (...) Es fundamental, yo creo que se trabaje dentro de las aulas desde una perspectiva sobre cómo las sociedades están constituidas en clave de relaciones de género. Por otra parte, también, es un tema de justicia social y derechos humanos. No tiene sentido que una de las claves de inclusión/exclusión de todas las sociedades sea en clave de género y quiénes formamos no tengamos ni siquiera esa perspectiva. Quiénes estamos vinculados al ámbito docente, especialmente. E-UCLM-2017-TA_2

Vengo de la actividad política sí, claro siempre la actividad política, yo milito en el PSOE. Entonces en las cuestiones de género y de mujer pues siempre he sido activa, me ha interesado mucho que también he estado en grupos de trabajo sobre esta cuestión (...) (...) Indudablemente, sobre todo para los que estamos en la formación de maestros o profesores. Yo, bueno estoy en grado de primaria y la formación, para la educación primaria y el máster de secundaria y me parece imprescindible. (...) que sepan analizar situaciones de desigualdad de género. Creo que el problema que tienen los docentes, los docentes no solamente los futuros docentes sino los actuales docentes es que creen que estamos en una sociedad igualitaria. E-UCLM-2017-CU_1

Pedagogía de la escucha, narrar para aprender desde las pedagogías feministas, críticas e interseccionales

Esta experiencia se deriva de un proyecto de investigación del observatorio del estudiante donde se busca conocer las percepciones que tanto estudiantado como profesorado tienen acerca de la participación en las aulas universitarias desde una

perspectiva de género. Para ello, usando diversas técnicas de recogida de información como el cuestionario, las entrevistas y grupos de debate, se han analizado las narrativas que estudiantes y profesorado tienen en torno a las estrategias que favorecen e impiden participar, así como las diferencias de género en las aulas y los roles y metodologías docentes. La propuesta clave de este proyecto ha sido entretener diálogos entre las narrativas de estudiantes y docentes universitarios poniendo el foco en la participación en las aulas.

Así, se entiende que es necesario extender una pedagogía de la escucha en los diversos contextos educativos para aprender a enseñar desde los parámetros de equidad educativa. Ahora, avanzamos en el cuestionamiento de qué tenemos que escuchar y cómo tenemos que escuchar. Es decir, debemos atender: a cómo se transmite el mensaje, al contenido en sí de lo narrado y a todas las diversas formas de relatar, sus simbolismos, intersecciones y diversidades. Es decir, buscar la manera de sistematizar y de hacer pedagogía de lo que se dice y cómo se dice, pero también lo que no se dice, a los silencios, invisibilizaciones, ya sean propias o ajenas. Y, en definitiva, a los *por qué*s de todas estas dimensiones. Podemos sintetizar estos elementos en la siguiente tabla.

TABLA 1. Elementos clave de la pedagogía de la escucha

Dimensiones de la pedagogía de la escucha	Elementos clave de las narrativas pedagógicas
Qué escuchar: clarificar el objeto de estudio, las preguntas de investigación	Situaciones educativas en aulas, universidades, espacios comunes (pasillos, patios...) Relación docentes-discentes Relación con la institución
Cómo se transmite el mensaje: revisar las mejores técnicas de recogida de información	Entrevistas en profundidad, observaciones participantes, grupos de discusión, historias de vida, memorias docentes, revisión documental, encuestas... Plan de escritura reflexiva, transcripciones Material audiovisual
Contenido de lo narrado: técnicas de análisis del discurso en coherencia con el objeto de estudio y las preguntas de investigación	Categorías claras de análisis, cuestionar, interpretar, comparar Coherentes con las preguntas de investigación
Agentes de la narración: protagonistas, primarios, secundarios...	Identificar los agentes educativos: investigadora/s; protagonistas primarios (docentes-discentes), secundarios (otros docentes, la administración...) Establecer relaciones docentes entre los y las protagonistas

	Asumir relaciones que se generan desde las diferencias
Perspectiva de género, intersecciones y diversidades: incluir una perspectiva de género interseccional en todo el proceso	Durante todo el proceso atender a la mirada de género y de diversidades, haciendo visible las intersecciones, las relaciones de poder y las opresiones. Importancia del contexto, la cultura, las identidades y lo colectivo, más allá del individualismo
Otros elementos a tener en cuenta: Lenguajes verbales y simbólicos; espacios y tiempos	Contextualizar la experiencia narrada y estudiada en su tiempo y contexto concreto. Atender a la distribución y uso de espacios (esquemas de organización visual), a los lenguajes simbólicos. Incluir preguntas relacionadas con: cómo se usan esos espacios, quién ocupa el centro, quiénes los márgenes, etc. Apoyarnos en elementos de la etnografía educativa
Silencios e invisibilizaciones: es fundamental atender a lo que se dice, a cómo se dice, pero también a lo que no se dice o se silencia	Recuperar la sociología de las ausencias de Boaventura do Sousa (2010). Identificar lo que no se dice o se invisibiliza.

Fuente: Elaboración propia

Esta pedagogía de la escucha tiene su fundamentación epistemológica en los aportes de las pedagogías feministas e interseccionales (MARTÍNEZ; RAMÍREZ, 2017) y las ya citadas pedagogías críticas y dialógicas. En todas ellas se apuesta por una educación que cuide y se cuide, se dialogue desde la horizontalidad, se visibilice la diversidad de voces y experiencias y se descolonice el saber rompiendo con las clásicas jerarquías de un “saber y no saber”, interseccionando la raza, el género, la clase social, las capacidades diversas, etc.

Escuchar y narrar tiene un componente interseccional que es fundamental para avanzar en la interpretación y discusión de los análisis de nuestras historias de vida y experiencias. bell hooks (2020) recuerda que toda nuestra vida y, por lo tanto, toda experiencia educativa está marcada por el género, las identidades sexuales, las condiciones de clase social, las capacidades, la raza; al vivir en una sociedad que es capacitista, racista, machista, homófoba, entre otras.

Hacer presente el cuerpo, su narrativa

La tercera experiencia surge de otro proyecto de investigación con carácter innovador. El objetivo del mismo es; formar a los-las responsables de las asignaturas denominadas didácticas específicas en la Facultad de Educación de Ciudad Real, en metodologías activas, centradas en el alumnado y que incluyan el movimiento como recurso metodológico, para posteriormente trasladarlo al plan de estudios de formación del profesorado de la citada facultad. Para conseguir este objetivo general se puso en marcha una metodología activa- formativa e implementativa basada en:

- Curso de formación en descansos activos impartido por los especialistas en Educación Física del grupo de trabajo
- Seminarios mensuales en los que los docentes de cada área expondrán los planteamientos para sus áreas derivados de las revisiones bibliográficas y posteriormente sobre su percepción de la aplicación durante su docencia.
- Recogida de datos mediante grupos focales para detectar las bondades de la estrategia aplicada.

Se trata de implantar descansos activos en las aulas universitarias, que incluyen pausas breves didácticas para dar paso a la actividad física estructurada en el aula y fuera de ella. Las actividades que constituyen los descansos activos pueden estar relacionadas con el contenido curricular o servir como descanso de dicho contenido. Se pretende atender a una realidad física de aula universitaria que se está desvelando como problemática y es que los estudiantes permanecen sentados gran parte del día (alrededor de ocho horas) a causa de la propia idiosincrasia de la actividad académica y del entorno universitario. Peiris, *et al.*, (2021), sugieren que, los descansos activos podrían mejorar la motivación y el rendimiento cognitivo del alumnado y además favorecer la práctica de actividad física diaria. En la Facultad de Educación de Ciudad Real, nos hemos involucrado en establecer esta estrategia didáctica y desde la asignatura Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, aportar el componente de la perspectiva de género. Nos propusimos diseñar descansos en los que la movilidad se produjera más allá del aula. Entendimos que era la oportunidad para que se hiciera más presente el cuerpo del alumnado desde el plano de la visibilidad sexual teniendo en cuenta la diversidad. Los descansos activos diseñados en la asignatura de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el segundo cuatrimestre del año 2021-2022 tuvieron incorporada la perspectiva de la

sexualidad integral. Se plantearon actividades de 5 a 10 minutos centradas en coreografías, ejercicios físicos, rotaciones, entre otras.

La estrategia se planteó teniendo en cuenta la siguiente frecuencia: el primer minuto sirvió de activación (calentamiento) de manera individual dentro del gran grupo para pasar al desarrollo de la actividad a conseguir (refuerzo de un contenido de la asignatura, adquisición de parte de una competencia docente...). El descanso se hizo siempre en formato de agrupamientos de manera colaborativa y donde el cuerpo fué el gran protagonista. Una de las finalidades en la puesta en marcha de esta estrategia, era potenciar la narrativa corpórea. Más allá de la consecución de la finalidad didáctica, la propuesta es que el cuerpo transmitiera emociones, gestos, sentimientos, potencia, ...y todo ello de manera integral. Los descansos activos, constituyen un formato en el que el movimiento que adopta lo corpóreo tiene la misma importancia informacional que lo que aporta lo oral. Se hacen presente los cuerpos que han estado más invisibilizados en la historia del aula universitaria, y con ello se asocian las diversidades sexuales. Esta estrategia es una gran oportunidad para liberar gestos, presentar formas, subrayar acentos verbales, fluir en movimientos.

El foco de atención más significativo vinculado se centró en el desarrollo de actividades orientadas a mejorar aspectos sociales donde se encuentra reflejada la diversidad de géneros y de identidades sexuales. Si bien en un principio se explicó de manera teórico - práctica esta estrategia, después se invitó a los sub-grupos que diseñaran un descanso activo con pautas didácticas y teniendo en cuenta el principio de igualdad integral. Se buscó mejorar los aspectos emocionales mediante la exposición corporal visible dentro del grupo-clase de referencia. Se detectó en el grupo-clase un alto grado de pasividad física e intelectual, más vinculación a las herramientas TIC dejando en segundo plano la motivación por el trabajo colaborativo y las relaciones académicas interpersonales. Las propuestas, diseñadas fueron, principalmente lúdicas y cooperativas centradas en el movimiento rítmico; deportivo, o las performance. Todos los diseños pusieron en el centro de la acción lo corpóreo en interacción con lo físico, emocional, material... con ello se consiguió hacer más positivo el clima social intragrupal y promover el bienestar del alumnado en relación a sus cuerpos mediados por las sexualidades invisibilizadas o matizadas.

Consideraciones finales

Narrar es contar historias. Pero, ¿en el ámbito educativo universitario, para qué y cómo hacerlo? y, sobre todo, ¿cómo hacer pedagogía del hecho de narrar experiencias desde una perspectiva feminista y de diversidades?

Se alude a contar historias educativas y “pedagogizadas” en un espacio y tiempo determinado, pero también bajo unos criterios científicos, respondiendo a unas preguntas y teniendo claro el objeto de investigación para la acción y las personas agentes protagonistas de esas narraciones, así como, haciendo uso de técnicas e instrumentos de investigación y de enseñanza propios de los datos orales y complementados éstos por otros que capturen las narrativas corpóreas.

La narrativa permite textualizar oralmente, visualmente o por escrito lo que sucede y somos en situaciones de enseñanza y aprendizaje, además, de otorgar de significado e interpretaciones pedagógicas dichas narrativas.

Los relatos están presentes en todo el espacio educativo, pasillos, aulas, salas, patios, paredes... e interseccionan con diversidades, agentes educativos, silencios y poderes. Ser capaces de narrarlos, escucharlos e interpretarlos se convierte en un momento de enriquecimiento educativo y formativo importante por varias razones. Como se ha ido viendo en el texto, la narración pedagógica favorece: por un lado, la toma de conciencia individual sobre la propia enseñanza: por otro lado, la revisión crítica colectiva; y, además, la búsqueda de elementos para la transformación educativa a partir de los hechos narrados.

Hay que distinguir un relato “informal” de aquel relato que construimos con un fin o respondiendo a un determinado objeto de estudio. Esta última opción, desde las narrativas pedagógicas, nos revela discusiones, reflexiones, estrategias, biografías personales, culturas educativas compartidas (o no), expectativas, malestares, contradicciones, criterios curriculares, miedos, ausencias, silencios, entre otras. La narrativa educativa no es solo descriptiva, incluye interpretaciones, cuestionamientos, valoraciones, críticas... Es decir, se convierte en una devolución de voluntades, reivindicaciones e identidades, todo ello enmarcado en *estrategias de reflexión* para mejorar o transformar las prácticas docentes y personales.

La narrativa pedagógica significa desnudar una experiencia pedagógica contándola en toda su intimidad, contando aquello que parece formar parte de los “secretos profesionales” que se comparten exclusivamente con los cercanos. El relato convoca a tomarse el

permiso de despedazar, destejer, entretejer y volver a tejer la madeja de una experiencia en sus aspectos más formales; pero también en sus anécdotas, misterios e intrigas; en las ocurrencias más disparatadas, absurdas u obvias. (OEA, 2003, p. 1).

Sumando aportaciones a las narrativas pedagógicas desde la pedagogía de la escucha, Marina Garcés (2020) se refiere a una escuela de aprendices, donde se aprende al enseñar y viceversa, otorgando especial importancia al hecho de educar en las preguntas, más que en las respuestas cerradas y técnicas. Es decir, apuesta por una pedagogía crítica para el bien común, cuyo objetivo sea aprender a vivir vidas dignas en un mundo de incertidumbres.

Así, Marina Garces, se pregunta cómo queremos ser educados. Es una pregunta que nos implica a todas las personas vinculadas a la educación, más allá de transferir conocimientos debemos atrevernos a pensar y escuchar juntas la escuela, la docencia y sus vivencias para construir una pedagogía de la escucha que, además de interseccional, sea crítica. Esta escucha crítica es un elemento esencial de las narrativas, narramos porque escuchamos y viceversa.

En este mismo sentido, las pedagogías feministas apuestan por la importancia de enseñar pensamiento crítico, tanto a estudiantes como a docentes. Afirma Martínez (2016) que necesitamos docentes comprometidos, críticos y reflexivos con su propia labor docente. Evitando que se sirvan de su posición de poder y liderazgo para perpetuar sistemas generadores de desigualdad y violencia, por ejemplo, con el uso de evaluaciones descontextualizadas, métodos obsoletos o reproduciendo contenidos desfasados. Convirtiendo la docencia en un acto de cuidado feminista donde la narrativa supone un punto de encuentro, de diálogo y complementa este eterno debate entre la separación de la teoría y la práctica educativa.

Las pedagogías feministas, siguiendo a la autora, nos aportan reflexión y deconstrucción en torno a: lo que pensamos de lo que hacemos; en lo que vivenciamos como personas atravesadas por el género, la sexualidad, las emociones, las tendencias económicas, políticas y culturales; en lo que sentimos de nuestra labor docente; y en cómo todo ello lo trasladamos a la docencia desde una doble dirección, por un lado generando narrativa intrapersonal para ponerla al servicio de lo colectivo; por otro lado, implementando pedagogía de la escucha respecto de nuestros compañeros/as y también de los discentes, que son quienes habitan el aula desde múltiples posiciones

interseccionadas fruto de experiencias vitales, militantes, personales, sexuales e identitarias.

Se trata de un proceso complejo, lento, pero necesario en la formación inicial docente que apueste por la narrativa como método científico para devolver conocimiento decolonial, feminista y crítico a la educación. Serán los maestros y maestras formadas desde métodos como el propuesto, quienes puedan presentar las alternativas que se precisan colectiva e individualmente a favor de la equidades sexuales. El trabajo en red, la narrativa compartida, las escuchas planteadas desde una atención cuidada y acogedora; pueden ser estrategias de proacción resolutivas.

Construir aulas vivas y vividas parte de poder escuchar (nos) y narrar (nos) desde la reflexión crítica y vinculadas al hecho educativo. Recuperar las viejas propuestas de la pedagogía crítica que reclamaban que la teoría sin práctica queda vacía, y al revés. Narrar desde las vivencias individuales pero también teniendo en cuenta los contextos y culturas compartidos, sumando una mirada colectiva a dichas narraciones. Todo ello desde la necesidad de entretejer redes y diálogos que pongan en el centro los relatos que surgen de las relaciones educativas, para interpretarlos, repensarlos y poder transformarlos desde los principios de las pedagogías feministas e interseccionales.

Referencias

AMAO, Melina. Reacomodos corpóreo-afectivos: narrativas espaciales autoetnográficas de jóvenes universitarixs de Tijuana en el contexto de pandemia. **Cardinalis, Revista del Departamento de Geografía. FFyH – UNC**, Córdoba, n.1, p.127-148, diciembre, 2020.

BALLARÍN, Pilar. ¿Se enseña coeducación en la Universidad? **Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas**, Coruña, v.2, n.1, p. 7-31. 2017

CONTRERAS, José. Profundizar narrativamente la enseñanza. En I. Braganca, I., M. E: Abrahao y M. Ferreira, M. (Orgs.). **Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Sao Paulo:Editora CRV, 2016.

DEWEY, Jon. *How we think*. London: D.C. Health Co, 1993.

GARCÉS, Marina. *Escuela de Aprendices*. España: Galaxia Gutenber, 2020.

DÍAZ REVORIO, Francisco Javier. Las dimensiones constitucionales de la igualdad. En María Martín Sánchez (Dir.), **Estudio integral de la violencia de género**. Barcelona: Tirant Lo Blanch, 2018. 32-78 p.

FERNANDEZ CRUZ, Manuel (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. **Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Granada, v.14, n. 3, p. 17-32, 2010.

GIL CANTERO, Fernando. Más pedagogía y menos narrativa. En Laura Rayón y Belén Saénz-Rico (coord.), **Prácticas narrativas y profesorado: nuevos contextos de formación para la innovación educativa**. Madrid: Síntesis, 2022. 133-144 p.

GRIZE, Jean-Blaise. Psicología genética e lógica. In: BANKS-LEITE, Luci. (org.). **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. 63-7 p.

HARDING, Sandra. Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate". In: HARDING, Sandra (ed.). **The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies**. New York: Routledge, 2004. 1-15 p.

HOOKS, Bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. España: Rayo Verde

LEITE, Analía. y SUÁREZ, Daniel. Narrativas, docencia e investigación educativa. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, n 1 (3), p. 2-5. 2020.

HOLLIDAY, Óscar. Sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Aproximaciones desde tres ángulos. **Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo**, Madrid, n.1, p. 56-70. 2012

LINDÓN, Alicia. La ciudad movimiento: Cotidianidades, afectividades corporizadas y redes topológicas. **InMediaciones de la Comunicación**, Montevideo, v.12, n.1, p. 107-126. 2017

MARTÍNEZ MARTÍN, Irene et al. ¿Qué formación en sexualidad e igualdad tienen los y las estudiantes de educación en Castilla La Mancha? En SERRANO, Juana M^a et al.(coord.). **Nuevos escenarios y retos socioeconómicos tras la crisis. Una perspectiva comparada España y Europa**. Madrid: Dykinson, 2017. p.175-186.

MARTÍNEZ, Irene. Y RAMÍREZ, Gema. Despatrarcalizar y descolonizar la educación, experiencias para una formación feminista del profesorado. **Revista internacional de educación educación para la justicia social**, 6 (2), p.81-95. 2017.

MARTÍNEZ, Irene. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. **Foro de Educación**, 14(20), p.129-151. 2016.

OEA. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas**, Argentina: Ministerio de ciencia y Educación. 2003

PATETI, Yesenia. Escuela y corporeidad femenina: La cuestión del género en el desarrollo motriz de la mujer. **Educere**, Bogotá, v.11, n.38, p. 455-460. 2007

PEIRIS, Casei et al. Classroom Movement Breaks Reduce Sedentary Behavior and Increase Concentration, Alertness and Enjoyment during University Classes: A Mixed-

Methods Feasibility Study. **Revista internacional de investigación ambiental y salud pública**, CIUDAD???, v.18, n. 11, p. 55-89. 2021

PIAZZINI, Carlo Emilio. Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. **Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder**, Madrid, v. 5, n. 1, P.11-33. 2014

PUJADAS, Joan. El método biográfico y los géneros de la memoria. **Revista de Antropología Social**, Madrid, v.9, p. 127-158. 2000.

RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI. 2001.

ROBLES, Pilar y ROJAS, Manuela del Carmen. La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, Sevilla, 18. 2015

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith. 1993.

SOUSA DE, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce. 2010.

WALLACE, Michael. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 2002.

Referência



Recebido em Dezembro de 2022.

Aprovado em janeiro de 2023.