



PARTICIPANDO CON PEDAGOGÍAS FEMINISTAS Y MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Participating with Feminist Pedagogies and the Narrative Biographical Method in Teacher Training

IRENE MARTÍNEZ MARTÍN¹, MARÍA TERESA BEJARANO FRANCO², VIRTUDES TÉLLEZ DELGADO³

¹Universidad Complutense de Madrid, España

²Universidad de Castilla la Mancha, España

³Universidad Autónoma de Madrid, España

KEYWORDS

*Teacher training
Education
Feminism
Gender violence
Research methods
Participation
Peaceful coexistence*

ABSTRACT

In the context of the pandemic, new formulas for executing gender-based violence have appeared. This violence affects participatory processes in educational centers. The objective of this article is to show how feminist pedagogies respond to this situation from the biographical-narrative method. The main conclusions provide the existing benefits of the dialogue between feminist pedagogies and the biographical-narrative method as a basis for intervening in situations of inequality generated by the violence that has occurred and being able to lay the foundations for democratic participation in formal educational spaces.

PALABRAS CLAVE

*Formación preparatoria de docentes
Educación
Feminismo
Violencia de género
Método de investigación
Participación
Convivencia pacífica*

RESUMEN

En el contexto de pandemia han aparecido nuevas fórmulas de ejecución de violencias de género. Estas violencias afectan los procesos participativos en los centros educativos. El objetivo de este artículo es evidenciar como las pedagogías feministas dan respuesta a esta situación desde el método biográfico-narrativo. Las principales conclusiones aportan las bondades existentes del diálogo entre las pedagogías feministas y el método biográfico-narrativo como base para intervenir en las situaciones de desigualdad generadas por las violencias acaecidas, y poder asentar bases para una participación democrática en los espacios educativos formales.

Recibido: 17/ 08 / 2022

Aceptado: 28/ 10 / 2022

1. Introducción

Este artículo se hace eco de las violencias sistémicas en un contexto de pandemia, más específicamente, aquellas denominadas como violencias de género; sin ánimo de invisibilizar todas las formas de violencia existentes hacia colectivos vulnerabilizados. Se tiene como punto de partida la construcción del mundo social en base al sistema patriarcal generador de opresiones y privilegios, que se sustenta en raíces estructurales de desigualdad promotoras de violencias de género en todas sus formas (machistas, racistas, clasistas, capacitistas, homófobas, transfóbicas, gordofóbicas, religiosas, entre otras muchas), y que deja en los márgenes y en lugares de exclusión todo aquello que no entra en la categoría de lo normativo.

El artículo tiene como finalidad analizar algunas violencias pandémicas desde una perspectiva feminista, abordando específicamente las violencias de género que subyacen en los contextos de educación aparecidos a propósito de la COVID-19 y las implicaciones que tienen en los entornos educativos más formales. Estas formas de violencia están privando de calidad los procesos que posibilitan una cultura de participación integral enfocada a la buena convivencia educativa y civil. Cultura que, según los organismos internacionales y centros de investigación (Sanz y Martínez, 2022), constituye una herramienta pedagógica para la inclusión social, la prevención de la violencia y el fomento de la convivencia en los centros educativos.

Se hace primeramente una aproximación a los análisis expuestos por organismos oficiales, desde una revisión teórica crítica que devuelve datos significativos sobre formas de violencia de género acaecidas en pandemia y que impiden una participación plena en términos de ciudadanía. También se exponen las conclusiones extraídas de un estudio indagatorio llevado a cabo, recientemente, en Castilla La Mancha¹ que trabaja el modelo de participación en los IES de la región desde la perspectiva de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) y nos sirve para explorar en qué medida la naturaleza de estos procesos se ven afectados por las nuevas violencias aparecidas.

En segundo lugar, se presentan las pedagogías feministas en el ámbito educativo como una propuesta generada a partir del proyecto de investigación² centrado en la exploración sobre la presencia del principio de igualdad en los planes docentes de formación inicial. Estas pedagogías suponen una herramienta de resistencia y de acción transformadora frente a las violencias en los contextos formales educativos y que contempla las prácticas de participación integral, basadas en las competencias de educación en igualdad y sexualidad. Aspectos necesarios si atendemos a las recientes investigaciones (Bejarano *et al.*, 2021; Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019) que desvelan la falta de competencias profesionales respecto al principio de igualdad y sexualidad en la formación inicial docente (infantil, primaria y secundaria) en nuestro país. Como resultado de este enfoque pedagógico feminista, se propone el método biográfico-narrativo como generador de discursos, emociones, experiencias y memorias, etc., que construyen las subjetividades del profesorado, y que debe ser incorporado a su formación inicial como una epistemología feminista orientada a la detección e intervención de dichas violencias, pero también como generadora de discursos y buenas prácticas didácticas basadas en la participación transformadora.

Así, se dan respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué formación se necesita para atender a las violencias de género en contextos de pandemia? ¿Qué respuestas se dan desde las pedagogías feministas como resistencia y acción frente a estas violencias? Y, ¿qué aporta el método biográfico-narrativo a la formación feminista de docentes en el actual contexto pandémico?

2. El método de las narrativas docentes para la acción formativa en participación desde las pedagogías feministas.

Para presentar esta metodología, se parte de una investigación enmarcada en el enfoque humanista y emancipador en las Ciencias Sociales. Se ha trabajado directamente con 22 actores socioeducativos, esto es profesoras y profesores “expertas” que imparten docencia en los Grados de Educación (UCLM) y realizan investigaciones con perspectiva de género. Se ha elegido el uso de la fuente oral como técnica de producción de datos a partir de entrevistas semi-estructuras y guión de la técnica Delphi con la intención de hacer surgir alternativas a una problemática social latente y que tiene que ver con la gestión del principio de igualdad en las acciones profesionales de docencia e investigación en la Universidad de Castilla La Mancha (Bejarano *et al.*, 2021).

El método biográfico-narrativo, se presenta como una técnica potente y compatible con las pedagogías feministas (aunque no la única posible) que, como señalan Landín y Sánchez Trejo (2019), ha permitido trabajar con la experiencia y el saber albergado en la memoria de las personas que participaron en/de él. Mediante los recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados expuestos a lo largo de entrevistas, y la técnica Delphi, se pudo contribuir a desvelar las posiciones y umbrales de tolerancia de los/as docentes ante las situaciones de desigualdad institucionales que se hacen presentes en la formación inicial docente, una de ellas las violencias de género. El fin de esta contribución era el de valorar las actitudes que se desarrollan ante la posibilidad de afrontar

1 Proyecto de investigación-acción para la convivencia participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria (2002-2022). Proyecto Regional (CLM). Referencia: SBPLY/19/180501/000345 Grupo GIES. IP: Rosa M^a Marí Ytarte.

2 Proyecto de investigación: La educación en igualdad y sexualidad en la formación inicial de profesorado y educadores sociales en Castilla La Mancha (2017-2018). Financiado por Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. (DOCM N^o 62, de 3 de abril de 2017). IP: Rosa M^a Marí Ytarte.

estas situaciones en el aula (o no), así como conocer cómo la experiencia personal con este tipo de violencias condiciona el ejercicio docente, cuando curricularmente no está reglado el modo de prevenirlas y tratarlas.

La aplicación de este método en la investigación centrada en contexto universitario sobre formación en igualdad y sexualidad (Bejarano *et al.*, 2021), nos mostró su potencial en aras de promover acciones educativas transformadoras de base feminista entre docentes en activo, para revertir el ocultamiento de los diferentes tipos de desigualdad, uno de ellos, el que provoca las violencias de género en tiempos de pandemia. El abordaje de las violencias de género adolece del mismo carácter transversal que la formación en igualdad en los grados de educación infantil-primaria y educación secundaria. Contemplamos el método biográfico-narrativo para ser utilizado con docentes y estudiantes, pues consideramos su utilización como un elemento pedagógico visibilizador y transformador de las subjetividades individuales ante la violencia de género, tanto en contexto de pandemia como más allá de esta.

A partir del análisis de las prácticas y discursos narrados sobre las experiencias biográficas, se puede acceder a las formas en las que la sensibilización y el conocimiento de este tipo de violencias son apre(he)ndidas y abordadas por el profesorado de todos los niveles educativos. Los mandatos de género acompañan a los y las docentes en distinta gradación o intensidad, dificultando en ocasiones el proceso de prevención, sensibilización y acción transformadora. La sensibilidad ante las diferentes formas de violencia ha de ser trabajada en espacios donde existan patrones de cultura participativa plena (Marí y Barranco, 2021) para desarrollar la capacidad de visibilizarlas, identificarlas y/o reconocerlas con el fin de frenarlas. Y, para ello, las narrativas generadas en la práctica del método biográfico-narrativo con docentes, y sus estudiantes, son de gran utilidad para lograr la visibilización de imaginarios simbólicos, activismos políticos, y experiencias vitales previas que permitan identificar el rumbo a tomar en un fin transformador del ejercicio docente cotidiano en un futuro y en el presente.

3. Violencia de género en contextos de pandemia

En el actual contexto pandémico se han manifestado de un modo fehaciente los tres elementos que impulsan la aparición de la violencia de género en los espacios privados, esto es, el componente estructural (La Parra y Tortosa, 2003), el control hacia las mujeres (Lorente, 2020) y el aislamiento físico y anímico (Edwards et al., 2014). El confinamiento ha creado las condiciones para que estos tres elementos acontezcan más cohesionados, ya que el aislamiento pandémico aumentó el control sobre las mujeres por parte de los agresores. Por ello, la ONU (2020), ha realizado un llamamiento mundial para actuar frente al repunte de la violencia de género durante la pandemia y en situaciones de aislamiento.

En nuestro país, durante este periodo, ha existido un aumento de violencia de género, afectando gravemente a las dinámicas familiares y educativas (Penna et al., 2020). Los datos que aparecen en distintas fuentes institucionales señalan un agravamiento de la violencia de género al verse las mujeres forzadas a convivir con su agresor, reflejando un aumento del 41,4% en el número de llamadas al 016 y de un 450,5% en las consultas telemáticas por correo electrónico (Martich et al., 2021).

Esta violencia de género se observó también entre la infancia y la juventud. El diseño de los procesos educativos, a propósito de la COVID-19, por parte de la administración no tuvo en cuenta los formatos participativos acordes con las nuevas condiciones sanitarias. El trabajo orientado a la participación en el centro y en la comunidad, que afecta positivamente a las relaciones y convivencia entre alumnado y profesorado y mejora el rendimiento, se vio seriamente afectado (Martínez *et al.*, 2022).

Para estos grupos de edad, el desarrollo telemático de las actividades de ocio y educación ha propiciado que se posibilitara su acceso a la información de manera inmediata y por espontaneidad accidental, y que los niños, niñas y adolescentes se vieran más expuestos a un fenómeno adverso como es el ciberbullying. Las investigaciones más actuales sobre esta violencia coinciden en poner de relieve la existencia de diferencias de género que podrían resumirse en el hecho de que los hombres están más involucrados como agresores con el acoso cibernético que las mujeres, mientras que éstas lo están más como víctimas (Ramírez-Alvarado, 2020). Las chicas son el perfil más vulnerable. Los chicos suelen ser agresores o víctimas-agresoras, tal y como atestigua el Informe de UNICEF España (2020), estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia, o el estudio sobre cibercriminalidad en España (López et al., 2020), donde se reporta que 855 mujeres fueron víctimas de delitos sexuales en internet, constatando que el 86 % de ellas era menor de edad, y cifrando el perfil de su agresor varón en el 95 % de los casos, siendo menores de edad en el 9,5% de estos, entre los 734 casos registrados.

Nunca hubo tantos niños y niñas conectados, y esto aumentó las posibilidades de que corrieran riesgos físicos, anímicos y sexuales. En este último sentido, Orte et al., (2020) revelan, que durante la pandemia el consumo de pornografía se incrementó notablemente en España (un 61% por encima de la media durante el estado de alarma). Recientes estudios, han encontrado una asociación directa entre el uso de pornografía y el desarrollo de estereotipos de género, la visión de la mujer como un objeto, el aumento de jerarquías de género y de las actitudes agresivas en el ámbito sexual (Villena, et al., 2020). Según el último informe de Plan International (2020), el 58% de las menores españolas han sufrido acoso sexual en primera persona, mientras que el 88% reconoce que ellas u otras chicas de su entorno se han enfrentado a más de una forma de acoso: incluyendo la recepción de mensajes

explícitos, imágenes de contenido sexual, ciberacoso, amenazas de violencia física y sexual, comentarios racistas y anti-LGTBIQ+, humillaciones, burlas, y ataques por su aspecto físico.

Estas violencias de género impiden que los niños y las niñas puedan desarrollar plenamente su derecho a la educación en tiempos de pandemia. Menores violentados-as muestran síntomas de estrés postraumático, escasa competencia social, problemas emocionales, conductuales y bajo rendimiento en el aprendizaje (Cuartas, 2020; López-Hernández y Rubio-Amores, 2020). Ante esta situación, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos y Todas en el Mundo de la UNESCO sostiene:

La eliminación de la violencia de género relacionada con la escuela no puede dejarse en manos del azar. Para lograr una educación para todos, inclusiva y de calidad, los gobiernos nacionales, la sociedad civil y otros socios para el desarrollo deben redoblar los esfuerzos encaminados a proteger a los niños y enjuiciar a los responsables. (UNESCO, 2020, online)

También, debemos resaltar que el alumnado de secundaria valora de manera muy débil los procesos participativos y lo que éstos les aportan en términos de derechos cívicos. Así lo determina una de las conclusiones extraídas del estudio llevado a cabo recientemente en el contexto de Castilla La Mancha. En este estudio se pasó un cuestionario con un diseño de muestreo polietápico estratificado y por conglomerados a una muestra de 652 alumnos/as de 37 IES de la región. Uno de los focos de producción de datos consistía en saber qué concepto sobre participación educativa tenía dicho alumnado. El análisis revela que el alumnado de la etapa de secundaria, de esta comunidad autónoma, concede poca utilidad a los procesos de participación. Los identifica solo con la inclusión de dinámicas participativas en la vida de los centros. La mitad del alumnado consultado en este estudio confiere una elevada capacidad a las políticas participativas para mejorar su responsabilidad, implicación activa y respeto hacia la igualdad, la diversidad y la interculturalidad, pero en general les otorga una discreta utilidad para prevenir problemas de convivencia y mejorar su desarrollo académico/personal, o la confianza y el clima de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Los escenarios educativos reinventados han puesto en evidencia cómo la gestión política educativa, a cualquier nivel, ha profundizado las desigualdades descritas anteriormente. El espacio virtual transformó las relaciones docentes de género suponiendo un sobrecoste de desigualdad para las mujeres maestras y para su productividad científica (Gómez Suárez y Vázquez Silva, 2022; Reboiro del Río, 2022), visibilizándose así una violencia institucional. Por un lado, se evidenció por primera vez la sobrecarga del trabajo docente femenino, cuando se entremezclaba lo pedagógico, lo docente e investigador, con lo doméstico y los cuidados. Y, por otro lado, se registró un mayor tiempo académico dedicado a las clases por las profesoras universitarias respecto a los docentes varones. Ellas invirtieron 6,7 horas a la semana, mientras que ellos dedicaron 5 horas (Bustelo et al., 2021).

En referencia al estudio anteriormente citado, que ha indagado sobre los procesos participativos y la importancia de estos como eje vector que facilita la convivencia y la inclusión en los IES de esta región, se detecta que el colectivo de profesores varones (32,7%) consultados de una muestra de 1610 docentes, deja patente la escasa sensibilidad respecto al concepto de participación educativa y su menor convencimiento en relación a los logros para promover modelos positivos, el apoyo compartido y la implicación o la convivencia democrática y la diversidad. Sin embargo, es muy marcado el mayor convencimiento de las profesoras consultadas (67,3%) respecto a los beneficios de las políticas educativas participativas en los IES. Conclusiones que se derivan del análisis de los datos extraídos de una de las diez dimensiones de las que consta el cuestionario aplicado en el estudio centrada en el concepto de participación.

Ante todos estos datos y situaciones expuestas, desde postulados feministas, se plantea la necesidad de que esta crisis social, sanitaria y educativa coloque en el centro del debate los procesos de participación integrales que incluyan los cuidados corresponsables, las violencias invisibilizadas, la salud mental, y la precariedad, entre otras, y dé respuestas a las incidencias que plantean las nuevas violencias pandémicas en los contextos educativos. Es en el debate educativo, donde aparecen las pedagogías feministas como un soporte epistemológico que estructura un nuevo modelo de participación cívico en los espacios educativos formales, para seguir desvelando las fracturas permanentes a las que se encuentra sometido el principio de igualdad, pero también como parte de la solución a la problemática generada por las violencias pandémicas. Estas pedagogías generan herramientas de resistencia ante tales fracturas, posibilitando procesos de formación inicial y permanente del profesorado desde un abordaje transformador, como propuesta de resistencia y acción frente a estas violencias que emergen con otros formatos o intensidades en el actual contexto pandémico y post-confinamiento.

4. Pedagogías feministas como resistencia y acción transformadora

En la introducción de este artículo se han identificado las violencias sistémicas como estructurales de un sistema denominado patriarcal y capitalista, que ahora está mediado por la pandemia COVID-19, así como las repercusiones en la convivencia y vida en los centros educativos. En este apartado, es de interés vincular estas estructuras generadoras de opresión y privilegio como señal de poder y desigualdad, desde las epistemologías feministas.

Segato (2018), apuesta por una visión multidimensional de las violencias desde lo institucional y público hasta lo privado y doméstico, pasando por las esferas económicas, productivas, judiciales, extractivistas, psicológicas, sexuales y, podríamos añadir, académicas. También, esas violencias no nombradas, que son íntimas, cotidianas, posadas sobre los cuerpos de las mujeres y niñas, que desempeñan trabajos precarios y cuidados no reconocidos, favorecen la aparición de masculinidades tóxicas y provocan toda una red de socialización que perpetúa roles y estereotipos de género binarios y jerarquizados, a la vez que silencia, acosa, invisibiliza y violenta cada vez más a las mujeres, a las niñas y a toda la diversidad y disidencia (Bejarano *et al.*, 2021).

Siguiendo con Segato, las pedagogías de la crueldad son aquellas que perpetúan estos estados de desigualdad y violencia, que minan la participación inclusiva, cívica y sistémica en los centros educativos. Se podrían denominar hegemónicas y pertenecientes al ámbito educativo informal, volcado en lo formal e institucional. Prácticas que intervienen en la reproducción de la socialización diferenciada de roles y estereotipos binarios de género, manifestándose en los medios de comunicación, redes sociales, entornos familiares, publicidad, religiosidades, etc. La autora reconoce el patriarcado como el paradigma de esa formación en la crueldad, el odio y la violencia de género, sobre todo basada en la unión de la construcción y aprendizaje de la masculinidad hegemónica (violenta) y su contraposición a la femineidad concebida como débil. Segato, se refiere a las contra pedagogías de la crueldad que en este artículo las vinculamos con las pedagogías feministas.

Las pedagogías feministas (Ramos, et al., 2020), se definen como un modelo educativo que apuesta por conocimientos científicos y saberes contrahegemónicos desde una perspectiva de género, decolonial y diversa. Estas pedagogías son una herramienta de transformación científica para deconstruir los enfoques pedagógicos tradicionales y cuyo principal objetivo es despatriarcalizar y descolonizar todo proceso educativo formal e informal, en este caso acaecido en tiempos de pandemia.

Además, las pedagogías feministas operan como un recurso educativo de resistencia ante estas violencias, tal y como señala Srilatha Batliwala:

Hay un proceso continuo de resistencia y desafío por parte de las secciones menos poderosas y más marginadas de la sociedad, lo cual tiene como resultado diversos grados de cambio en las estructuras de poder. Cuando esta resistencia es lo suficientemente fuerte y extensa, puede traer como resultado la transformación total de las estructuras de poder. (Batliwala 2007, p. 557)

El actual contexto socioeducativo, mediado por la COVID-19, ha reforzado el tradicional y desigual reparto de cuotas de poder participativas que se construyen desde las distintas dimensiones de poder identificado como negativo y jerárquico que sustenta la estructura patriarcal. Frente a dicho poder, las pedagogías feministas apuestan por construir relaciones basadas en un poder colectivo, participado compartido, sororo, interior y con capacidad de transformación. Todo ello, pasando por una revisión constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuestionando si con las prácticas educativas estamos reproduciendo o transformando dichas estructuras de poder sobre otras personas, o con un poder jerárquico que limita la participación a prácticas poco éticas restrictivas y excluyentes que generan violencia en distintas versiones.

Retomando las pedagogías feministas como resistencia (hooks, 2020; Ramos, et al., 2020) es interesante señalar una serie de características a tener presente en los procesos educativos para “de-construirlos” de todo tipo de violencia. Para ello, es necesario:

- Partir de un reconocimiento de las diferentes manifestaciones de violencia que subyacen en los contextos educativos, así como tener clara la dimensión política y alcance de estas violencias.
- Identificar las dimensiones y elementos del poder negativo que aparecen en las dinámicas de aula y educativas, así como, las posibles fugas y elementos de poder colectivo y de resistencia ante esas violencias entre los agentes educativos (estudiantes, grupo profesorado, familias...)
- Apoyar y dar las estrategias posibles para construir y crear formas alternativas de poder colectivo.
- Entender la educación feminista (y toda) como un proceso. Es decir, no es posible acabar ni desmontar las estructuras de desigualdad y violencia en talleres puntuales. Avanzar hacia la construcción de currículum feministas y con perspectiva de género.
- Asegurar la educación permanente, es posible y se debe trabajar con personas de todas las edades, adaptando contextos, lenguajes, materiales, realidades. No se trata de un problema puntual de una edad determinada, la educación feminista frente a las violencias nos vincula desde la infancia hasta la edad adulta y ancianidad.
- Fomentar y construir modelos de masculinidad no hegemónica.
- Problematizar problemas personales, recordando que lo personal es político y reconociendo las causas, dimensiones y razones estructurales de cada caso particular. No estamos solas.
- Ofrecer educación comunitaria, trabajo colectivo y conjunto. Fomento de redes de trabajo y encuentro educativo.
- Reconocer y explorar metodologías educativas creativas, innovadoras, científicas y de calidad, que pasen por reconocer las experiencias vitales, los cuerpos diversos, las emociones y los vínculos. En este artículo

introducimos el método biográfico-narrativo como un elemento metodológico esencial en la formación docente frente a las violencias.

- Utilizar lenguajes inclusivos y no violentos, usando los mismos códigos y representaciones.
- Garantizar espacios seguros, cuidados y propios, una educación inclusiva y creativa.
- Establecer una pedagogía de la escucha, el diálogo y los cuidados.
- Valorar la importancia de la transversalidad en estas temáticas, siendo esencial apostar por la construcción de un currículum feminista que señale de manera directa (en los objetivos, metodologías, evaluaciones) la igualdad, la no violencia y la diversidad en todo espacio educativo.

Desde este marco epistemológico nos preguntamos cómo formar al profesorado y para qué. Para reproducir las culturas heteropatriarcales que trabajan para suprimir y limitar la presencia de los cuerpos, las identidades y los sentires mediante comportamientos impuestos como socialmente positivos, normativos y para que emerjan las elecciones “no libres” que invisibilizan las diferencias, y dificultan el empoderamiento y la libertad con discursos de miedo, violencia y “falsa” seguridad dentro de los cánones de la normatividad. O para construir una sociedad feminista basada en la igualdad, la justicia social, la equidad de las diversidades y libre de violencias, como las señaladas en la pandemia COVID-19.

Estas pedagogías feministas se construyen desde posiciones interseccionales donde se entiende el cruce de opresiones (por género, por identidad sexual, por clase, por origen cultural, por diversidad funcional, etc.) como elementos que deben ser visibilizados y tenidos en cuenta. Las autoras hacen referencia al análisis crítico de las subjetividades para referirse a la manera en que género, etnia, clase y otras características individuales, se cruzan para crear una experiencia personal diferente de la opresión, que es sistémica. Según esta teoría se dividen las experiencias en categorías de privilegios (esta identidad no es un obstáculo social, legal o económico) y de opresión (esta identidad sí supone un obstáculo social, legal o económico).

Desde esta perspectiva, se apuesta también por una pedagogía feminista antirracista y decolonial (hooks, 2020) que rompa con las estructuras de poder donde se imponga un único tipo de conocimiento, un saber hegemónico que deja fuera otras formas de entender el mundo y sus complejidades, y que impone, desde el currículum oficial educativo, unos contenidos, lenguajes y materiales que expulsan toda forma de diferencia, donde lo racializado, los saberes de las fronteras, las diversidades de cuerpos, la genealogía femenina, y la memoria histórica, entre otras, quedan invisibilizadas por un saber masculino-blanco dominante.

A esto, sumamos las aportaciones de la educación ecosocial (Herrero, 2018) donde se sitúa una pedagogía de la escucha, los cuidados, la participación comunitaria, la corresponsabilidad y de sostenimiento de la vida en el centro de toda relación humana (y educativa), teniendo en la base los postulados de la agenda 2030 por un mundo sostenible. Además, reconocemos las virtudes y el potencial del trabajo de construcción de masculinidades no hegemónicas en todas las etapas, siendo necesario seguir explorándolo y trabajándolo; y valoramos las aportaciones de la pedagogía queer (Sánchez, 2019) que cuestiona la normatividad de las escuelas y los procesos educativos como una imposición que deja fuera, invisibilizando y violentando todo aquello categorizado como diferente.

Este marco de diálogo dentro de las pedagogías feministas suscita el cuestionamiento de la formación inicial docente en el ámbito universitario, preguntando si el profesorado está formado para ser capaz de atender las situaciones de violencias de género pandémicas y, además, para educar en los feminismos, desde la calidad y el rigor científico.

4.1. Formar para participar desde el principio de igualdad en los centros educativos.

Siguiendo a Giroux (2019) afirmamos que el feminismo ha sostenido, en clave de género, una pregunta fundamental frente al saber institucionalizado: ¿Quién habla en esa teoría, en qué condiciones sociales, económicas y políticas fórmula ese discurso? ¿Para quién y cómo ese conocimiento circula y es usado en el marco de las relaciones asimétricas de poder?

Compartimos la visión de Stolze y Ramírez (2015), al señalar que la formación de docentes se construye como un campo de acción desde posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, sociológicos, antropológicos, pedagógicos, entre otros. Todo ello tiene repercusiones en el currículum formativo de los futuros profesionales, que el discurso integral sobre igualdades se resiste a incorporar, destacando, como se señalaba más arriba, la falta de formación universitaria sobre educación en igualdad con perspectiva feminista en los futuros profesionales de la Educación en el contexto español (Bejarano *et al.*, 2021; Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019).

El principio de igualdad de género en el sistema educativo en España se ha ido incorporando desde las leyes educativas del periodo democrático hasta la actualidad, de una manera más o menos estable, pero sin establecer una norma de obligatoriedad. Según la investigación que contextualiza este artículo (Bejarano *et al.*, 2021), el profesorado de las distintas etapas educativas en el contexto español no está formado científicamente en temáticas relacionadas con los feminismos, por tanto, existe un alto riesgo de invisibilización respecto al tratamiento de saberes relacionados con las violencias y más aún con las nuevas violencias a propósito de la COVID-19. Desde las pedagogías feministas, se busca romper con esta invisibilización y hacer del principio de igualdad un espacio

curricular propio que ocupe las agendas de la política educativa. Por ello, apostamos por una formación docente que fije la mirada en:

Cómo son interpretadas las diferencias en el proyecto político de una sociedad para sus ciudadanos y ciudadanas. Ello tiene importantes consecuencias para la definición que hacemos del currículum, del conocimiento y sobre la propuesta ética de una educación que tenga como epicentro la justicia curricular. (Rodríguez Martínez, 2010, p. 103)

Concebimos la docencia como una profesión transformadora que requiere de docentes activistas, comprometidos y críticos (Giroux, 2019). En este sentido, entendemos como prioritaria su capacitación para percibir las desigualdades provocadas por la sociedad patriarcal y androcéntrica en la que vivimos, e intervenir con buenas prácticas profesionales centradas en la igualdad. Sin embargo, esta perspectiva de profesión transformadora, basada en el conocimiento científico sobre participación en clave de igualdad, queda sustituida por lo que el colectivo de docentes consultado en el estudio de Castilla La Mancha revela, y es que a nivel individual, los distintos aspectos en los que el constructo de participación puede desglosarse, está muy impregnado del empoderamiento personal que se basa en la implicación, la responsabilidad, y la capacidad para generar un clima de respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad.

Las identidades docentes no se adquieren sólo en los estudios universitarios, también en las experiencias previas y presentes vividas en los actuales contextos socioculturales y educativos (Siderac, 2015). Es necesario saber, cómo las subjetividades, las narrativas, experiencias y saberes propios se aprenden y se viven en base a: la formación institucional previa; el conocimiento científico básico; los comportamientos; las emociones y actitudes; la identidad y orientación sexual; la violencia vivida o analizada; y las creencias. Todo ello constituye el sustrato de los aprendizajes universitarios y permanentes sobre feminismos e igualdad y tiene su proyección en el ejercicio de la docencia.

Estas subjetividades, narrativas, experiencias y saberes forman parte de lo que los y las autoras citadas consideran esencial trabajar sobre cuestiones de igualdad, y conforman las dimensiones previas para intervenir desde un plano de formación en participación integral para actuar frente a las violencias que acontecen en tiempos de pandemia y post-confinamiento. Abordar esta cuestión en la identidad docente hará posibles procesos formativos feministas en los que se llevará a cabo la deconstrucción de las imposiciones patriarcales que hoy día persisten (Pichardo, 2015). En este artículo se presentan las aportaciones de un método que, aplicado en el campo de la formación docente, es capaz de poner en el centro estas subjetividades, como elemento educativo de transformación desde un plano de participación educativa más integral.

5. Resultados

Las narrativas exponen los sentidos que los sujetos dan a su cotidianidad, y permiten reflexionar sobre las experiencias vividas durante el mismo proceso de narrar, mostrando los significados de las relaciones que las personas establecen con su mundo (Landín y Sánchez Trejo, 2019). Muestran la temporalidad de las experiencias vividas como seres-en-el-mundo, reconociendo el carácter histórico y social de los sujetos y de sus experiencias. Como sostienen Boud et al. (2011), desvelan la trama de significados que se establece de un modo relacional, dialéctico, multifacético y complejo entre la experiencia y el aprendizaje, esto es, la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia.

Esta relación dialéctica en el ámbito educativo se ha venido tramando por el método biográfico-narrativo desde la década de los 90 del siglo pasado, dando sus frutos en la reflexión sobre las prácticas docentes (Fernández Cruz, 2010). Nuestra experiencia previa refuerza la idoneidad de seguir trabajando con las narrativas de profesionales docentes, así como con las de sus estudiantes, como forma de innovación educativa desde las pedagogías feministas y como mejora de la enseñanza en el tratamiento de las violencias de género en este contexto de restricciones de movilidad, dictaminadas durante la pandemia de COVID-19. Creemos que es una forma de prevenir las violencias, afrontarlas cuando aparezcan de manera colectiva mediante procesos participativos más corales e implicativos. Durante el hecho de narrar los recuerdos, las experiencias, las emociones, etc., cada profesor/a y estudiante, se convierte en un agente activo de valoración y toma de decisiones en el marco de las lógicas pedagógicas feministas aplicadas en la cotidianidad del ejercicio docente en el aula. El hecho de ser tratados (las y los docentes, así como sus estudiantes) como *más allá de datos* y considerarse las reflexiones sobre sus pensamientos, discursos y acciones, supone una ruptura epistemológica que les convierte en actores sociales de transformación (Pujadas, 2000). A partir de sus experiencias, se ofrecen distintos puntos de vista individuales y colectivos, generando nuevos significados que les reubican en este momento pandémico, por medio de la realización de diversos actos educativos, nuevos roles en la investigación y nuevas prácticas docentes.

Para que esta ruptura se realice, es importante formar a los y las docentes en base a tres principios éticos: respeto a la autonomía personal, confidencialidad y justicia, puesto que la narración compromete, sugiere y responsabiliza (Charon, 2006; Londoño, 2012) a los y las docentes, generando efectos secundarios en sus conductas, identificaciones, valores y comportamientos grupales participativos, compartidos donde se generen

buenas prácticas en clave de igualdad. Se trata de narrar relatos de vida en el aula en torno al tema concreto expuesto, esto es, las violencias, donde los sentimientos, recuerdos y posiciones cumplan una función de construcción identitaria individual, colectiva y transformadora. Una identidad que se construye y reconstruye en el curso del relato en el que se pueden observar tensiones, ambivalencias y contradicciones, como consecuencia de las distintas evocaciones e historias que los integran.

En estos relatos se han de diferenciar dos planos: el referencial o informativo (de qué hablan las personas, qué dicen sobre las cuestiones que mencionan sobre sus vivencias), y el posicional o de perspectiva (desde qué perspectiva hablan, qué dicen sobre esa posición social) (Díaz de Rada, 2011). A partir del análisis de ambos, conoceremos las formas y discursos con los que cada docente y el alumnado construye su subjetividad de manera individual, poniéndola en relación con lo colectivo y contextual, tras haber establecido con él/ella el número de encuentros y tiempos que necesitaremos para alcanzar este objetivo.

Cada momento de narración ha de ser cuidadosamente preparado y tratado, siendo recomendable no iniciar el relato sin haber establecido un contacto previo con la persona donde se promueva la confianza y se busquen claves para orientar las entrevistas que se realizarán. La escucha activa, el arte de sostener el silencio y la no directividad serán decisivos en la elaboración de cada relato, en el que el/la entrevistador/a quedará en un segundo plano, siendo el/la protagonista quien esté realizando la narración, con independencia del ritmo y tipo (lineal o circular) de narración. Se avanzará de lo más general a lo más particular, fomentando los relatos descriptivos. Será muy importante crear una atmósfera de libertad expositiva y confianza, donde la persona que narra no sea interrumpida y sienta su rol de actor social. Se buscarán continuidades y discontinuidades en las narraciones que nos lleven a la relación dialéctica que se mencionaba más arriba: la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia.

Las emociones, experiencias y recuerdos personales resultantes de este método construyen las subjetividades de quienes participan de él. En el análisis de esas subjetividades podemos identificar las fortalezas y debilidades que permiten desarrollar una mirada feminista entre las y los docentes del presente y del futuro. Es así como el método biográfico-narrativo contiene un potencial transformador ideal para hacer frente a esta problemática social en el ámbito educativo, desde y para la formación inicial docente.

6. Discusión

Compartimos que la realidad de las violencias de género en toda su perspectiva sistémica y su tratamiento preventivo, desde el principio de igualdad, apenas está presente en la formación inicial y permanente de los docentes, que carecen de los conocimientos científicos necesarios en esta materia, tal y como afirman Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013). Si no se prepara convenientemente a estos profesionales de la docencia para desarrollar una educación en igualdad de calidad, no serán capaces de prevenir las violencias de género e intervenir en los riesgos que éstas conllevan cuando aparecen para el desarrollo pleno de la actual ciudadanía, que debe ser participativa y proactiva con el cumplimiento del principio de igualdad. Tampoco se podrán asentar prácticas basadas en la vida democrática en las instituciones educativas. En este punto, es interesante poner el foco epistemológico en la formación inicial y permanente docente haciendo la propuesta de introducir contenidos científicos basados en la competencia de igualdad con perspectiva feminista (Subirats, 2017).

Una de las propuestas principales es la expuesta en este artículo. La aplicación del método biográfico-narrativo permite recoger diversidad de posiciones entre docentes presentes y futuros, desde distintas sensibilidades y umbrales de/ante las violencias de género, con las que valorar las formas de procurar una transformación de base feminista en el ámbito educativo a tratar en las guías y planes docentes, una vez realizada la experiencia. Las narrativas resultantes de este método tienen una doble virtud: ponen de manifiesto las formas en que se han construido las subjetividades del profesorado del presente y del futuro hasta el momento de ser expuestas, al mismo tiempo que indican las cuestiones que limitan o potencian los argumentos teóricos feministas para el proceso transformador y generador de nuevas prácticas y subjetividades de base igualitaria, opuesta a las distintas formas de violencia expuestas aquí.

En la revisión bibliográfica realizada sobre los estudios abordados en el primer año de pandemia por COVID-19, se ha evidenciado cómo las diferentes fórmulas en las que aparecen y se ejercen actualmente las violencias, no se están incorporando en el sustrato de la conceptualización ni de la prevención desde el sistema educativo, y mucho menos desde la formación inicial docente (Bustelo et al., 2021; Sanz y Martínez, 2022). Sin docentes bien formados en base a una epistemología científica reconocida en el ámbito del conocimiento estructurado y contextualizado, derivado de investigaciones sólidas, será muy complicado incorporar saberes para la comprensión del significado sobre nuevas formas de violencia que van surgiendo a propósito de nuevos contextos socioculturales. Para ello, también sería conveniente no solo potenciar la formación del profesorado inicial y continua, sino construir un currículum desde los principios de las pedagogías feministas críticas (Bejarano *et al.*, 2021) e investigación científica de calidad en estas temáticas, que aborde los procesos participativos compartidos y enfocados a la movilización social ante temáticas y sucesos basados en las diferentes formas de ejercicio de la violencia.

Encontramos un marco de acción y pensamiento en las perspectivas de las pedagogías feministas y el método biográfico-narrativo que apuestan por una educación transformadora. Sostenemos que se deberían trasladar al ámbito formativo, como un proceso de impulso de la pedagogía del cuidado y unas relaciones sanas, basadas en los buenos tratos y el respeto; y todo ello, desde las diversidades y los enfoques interseccionales. Se necesita formación e investigación del profesorado, inicial y permanente, que ayude a incorporar el género y las diversidades en el currículum oficial y de manera estructural. Sería necesario la búsqueda de un consenso para su inclusión en los planes de estudio e investigación, con el fin de comprender su relevancia más allá de la posición personal al respecto.

7. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto citado anteriormente: Proyecto de investigación acción para la convivencia participación e integración escolar de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria (2002-2022). Proyecto Regional (CLM). Referencia: SBPLY/19/180501/000345, desarrollado por el Grupo GIES.

Referencias

- Batliwala, S. (2007). Taking the Power out of Empowerment: An Experiential Account. *Development in Practice*, 17(4/5), 557-565. <https://doi.org/10.1080/09614520701469559>
- Bejarano, M., Martínez, I., y Téllez, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Boud, D., Cohen, R., y Walker, D. Eds. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Narcea.
- Bustelo, M., De Dios, P., y Pajares, L. (2021). *Desigualdades al descubierto en la universidad por la crisis de la COVID-19*. UCM. <https://www.ucm.es/supera/recursos-de-interes>
- Charon, R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. Oxford University Press. <https://is.gd/D639K9>
- Cuartas, J. (2020). Heightened risk of child maltreatment amid the COVID-19 pandemic can exacerbate mental health problems for the next generation. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 195-196. <https://doi.org/10.1037/tra0000597>
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. UNED.
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 72-88. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>
- Edwards K.M., Mattingly M.J., Dixon K.J., y Banyard V.L. (2014). Asuntos comunitarios: violencia de pareja íntima entre adultos jóvenes rurales. *American Journal of Community Psychology*, 53(1-2), 198-207. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9633-7>.
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 17-32.
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Gómez Suárez, A., & Vázquez Silva, I. (2022). Universidad, pandemia y desigualdad: el “ser-para-sí” y el “ser-para-otros” en la Academia. *Investigaciones Feministas*, 13(1), 13-25. <https://doi.org/10.5209/infe.77735>
- Hooks, B. (2020). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Herrero, Y. (2018). *La vida en el centro: voces y relatos ecofeministas*. Libros en Acción.
- Landín, M.R., y Sánchez Trejo, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- La Parra D., y Tortosa J.M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, (131), 57-72. <http://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- López-Hernández, E., y Rubio-Amores, D. (2020). Reflexiones sobre la violencia intrafamiliar y violencia de género durante emergencia por COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 312-321. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.319>
- López, J., Sánchez, F., Herrera, D., Martínez, F., Rubio, M., Gil, V., Santiago, A.M., y Gómez, M.A. (2020). *VIII Informe sobre Cibercriminalidad en España 2020*. Ministerio de Interior. <https://is.gd/jKrUig>
- Lorente, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista española de medicina legal*, 46(3), 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005>
- Londoño, O. L. (2012). La etnografía desde las narrativas digitales. *Itinerario educativo*, XXVI, 26(59), 143-166. <https://doi.org/10.21500/01212753.1465>
- Marí y Barranco (2022). *La participación educativa en centros de secundaria*. Graó.
- Martich, E. (2021). *La violencia de género contra las mujeres en contextos de emergencia. La respuesta a la crisis del COVID-19 en España*. <https://www.igualdad.gob.es/Paginas/index.aspx>
- Martínez Martín, I., Sanz Simón, C., Resa Ocio, A., & Rabazas Romero, T. (2022). Percepciones del alumnado sobre la participación igualitaria en las aulas universitarias: análisis y propuestas desde las pedagogías feministas e interseccionales. En S. Reverter-Bañón y A. Moliní Gimeno (eds.), *La Praxis feminista en clave transformadora* (pp. 487-499). Servei de Comunicació i Publicacions.
- ONU (2020). *Declaración del Secretario General sobre la lucha contra la violencia de género y el COVID-19*. <https://is.gd/K3CeHj>
- Orte, C., Ballester, L., y Nevot-Caldentey, L. (2020). Factores de riesgo infanto-juveniles durante el confinamiento por COVID-19: revisión de medidas de prevención familiar en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 205-236. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1475>
- Pacheco-Salazar, B., y López-Yáñez, J. (2019). Ella lo provocó: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista investigación educativa*, 37(2), 363-678. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Penna, M., Sánchez Sáinz, M., y Mateos, C. (2020). Desigualdades Educativas Derivadas del Covid-19 desde una Perspectiva Feminista. Análisis de los Discursos de Profesionales de la Educación Madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 157-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>

- Pichardo, J. I. (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Plan International. Informe anual España (2020). *(In)seguras online. Experiencias de niñas, adolescentes y jóvenes en torno al acoso online*. El Estado Mundial de las niñas. <https://is.gd/5hxdC5>
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología*, (9), 127-158.
- Ramírez-Alvarado, M. (2020). La desigualdad de las virtualidades: El ciberconsumo desde una perspectiva de género. En Aguaded, I. y Vizcaíno Verdú, A. (Eds.), *Redes Sociales y Ciudadanía* (pp. 697-702). Grupo Comunicar.
- Ramos, F.J., Martínez, I., y Blanco, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde las pedagogías feministas, críticas y decoloniales. *Revista Izquierdas*, (49), 2103-2126. <https://ssrn.com/abstract=3604961>
- Reboiro del Río, U. (2022). COVID-19 y desigualdades de género: los efectos de la pandemia sobre las investigadoras y científicas. *Investigaciones Feministas*, 13(1), 3-12. <https://doi.org/10.5209/infe.77887>
- Rodríguez Martínez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículum. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 103-127). Morata.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer*. La Catarata.
- Sanz, J. y Martínez, I. (2022). *Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y diversidades*. UCM.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Siderac, S. (2015). La formación docente y la educación sexual integral En La Unlpam. *Entramados: Educación y Sociedad*, 2(2), 75- 81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236192>
- Stolze, B., y Ramírez, S. (2015). Educación sexual y tradiciones pedagógicas en la formación docente. *Temas de Educación*, 21(1), 153-164. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/660>
- Subirats, M. (2017). Educar con el compromiso social y la perspectiva de género. Un reto el cambio cultural. *Aula de innovación educativa*, (267), 11-14.
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y Educación: Todos y Todas sin excepción*. <https://is.gd/4kVteN>
- UNICEF (2020). *Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia*. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>
- Villena, A., Mestre-Bach, G., y Chiclana, C. (2020). Uso y uso problemático de pornografía en adolescentes: un debate no resuelto. *ADOLESCERE Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 8(2), 32-43. <https://is.gd/Ee6TOP>