

RELATOS ESCOLARES Y CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. BIOEDUCAMOS

María Jesús Márquez García
Ester Prados Megías
Daniela Padua Arcos

Universidad de Almería

RESUMEN

Bioeducamos es una propuesta que plantea desarrollar una concepción dialógica e intersubjetiva del conocimiento y del aprendizaje desde dos principios esenciales: la experiencia escolar como principal fuente de conocimiento profesional de los futuros docentes y el aprendizaje desde una construcción colectiva y cooperativa entre alumnado y profesorado. A partir de los relatos escolares del alumnado, en un proceso de intercambio, categorización y sistematización colectiva de los mismos, se dialoga con los textos académicos y científicos para elaborar una visión propia, comprensiva y compartida del currículum formativo y de la realidad de la escuela y del currículum que en ella se desarrolla.

PALABRAS CLAVE

Relatos escolares - formación inicial - Experiencia Escolar - Corporeidad y construcción del conocimiento.

ABSTRAC

Bioeducation is a proposal that aims to develop dialogic and intersubjective conception of knowledge and learning from two essential principles: the school experience as the main source of knowledge for future teachers and learning from a collective and cooperative relationship between students and teachers. From the students' school narratives, in a process of sharing, collective categorization and systematization of these texts is discussed with educational curriculum and the reality of the school and the curriculum that it develops.

KEY WORDS

School narratives - Initial training - School experience - Knowledge construction - Corporeity.

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos en este artículo las líneas generales del proyecto que llevamos a cabo un grupo de seis profesoras y profesores de las Universidades de Almería, Málaga y la Nacional Nordeste Chaco (Argentina) en la formación inicial de maestras y maestros en el Grado de Educación Primaria. Avanzamos y profundizamos en la línea de investigación y docencia en la que venimos trabajando desde hace varios años y de lo que queda constancia en trabajos publicados por los miembros del grupo de investigación ProCie. En este proyecto nos centramos en la creación de espacios de integración desde la diversidad de procesos, que posibiliten el trabajo coordinado y colaborativo entre los docentes, entre las y los estudiantes y entre éstos y el profesorado, para que desde la idiosincrasia de cada historia se facilite un proceso de reflexión, elaboración y reelaboración conjunta.

Este proyecto está subvencionado por la Dirección General de Formación e Innovación de la Universidad de Almería, con el título: “La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. BIOEDUCAMOS”, y tiene dos años académicos para su realización.

2. POR QUÉ RELATOS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO DE EDUCACIÓN

Las aportaciones realizadas por investigaciones que se han venido haciendo en los últimos años (Nias, 1989; Britzman, 1991; Huberman, 1995, 1998; Jeffrey y Woods, 1996; Estola et al., 2003; Goodson, 2004; Knowles, 2004; Day, 2005, 2006; Rivas et al., 2010), señalan que las biografías de los estudiantes tienen un peso muy significativo en los comportamientos y prácticas de los docentes, ya que los futuros profesionales de la educación construyen su visión de la escuela desde el conocimiento que han adquirido de ella en los años de escolarización.

Como plantea Rivas (2013), la escuela al narrarla como experiencia nos sitúa en un “doble juego narrativo” y al analizarlo también nos propone esa dualidad: por una parte es el escenario en el que ocurre nuestra historia personal, y por otra parte es el lugar de transmisión cultural y en el que articulamos nuestra historia con la cultura y todo ello mediado por la propia cultura de la escuela. Nuestra historia en la escuela, simultáneamente, deja transitar la historia de la cultura escolar por nuestra experiencia.

A este doble juego, en el que la memoria, el cuestionamiento, la narración, el análisis y la crítica son elementos esenciales, incorporamos otro elemento, la experiencia, memoria y huellas de cómo lo ha vivido nuestro cuerpo. Poner el foco en el cuerpo como elemento de análisis personal y escolar supone incluir en la experiencia escolar una mirada corporal a la vez que emocional, del mismo modo que mirar la cultura escolar en relación a la persona como ser continuo en un proyecto social y ciudadano.

Por otro lado incluimos el aula universitaria. Contar las historias de nuestras experiencias en la escuela nos da la posibilidad de reconocernos en lo común y lo diverso sin perder de vista que retratamos un escenario en el que

la polifonía de historias no desdibuja la singularidad de cada estudiante y reconocer lo común de la cultura escolar vivida. Los estudiantes son “sujetos con historia”, es decir, sujetos con conciencia de sí en el presente, con alguna forma de conciencia respecto de quiénes han sido y con la necesidad de contar con alguna forma de anticipación de quiénes serán (Rivas, 2013). Procesos de reflexión y análisis iniciados a partir de las palabras de los y las estudiantes y sus historias narradas nos hacen cuestionar la hegemonía de los discursos en las aulas de formación de profesorado, propio de la era de la modernidad, que desde su inicio impone un sujeto único y un proceso marcado. Actualmente nuestra propuesta tiene dos miradas; la primera pretende llegar a lo genuino de cada uno/una de los estudiantes a su proceso particular; y la segunda, orientada hacia la historia de los demás, al igual que la historia de escuela que han vivido en la que se entrecruzan las historias de otros/as y con otros/as (profesorado, familias, compañeros...), y que volverán a revivir como futuros docentes desde un compromiso de reescritura de historias personales, colectivas y de escuela.

El trabajo con historias de vida y en particular con relatos escolares en el aula posibilita partir de un análisis dual de la identidad, por una parte: el juego de las identidades escolares personales, y por otra parte, el juego de las identidades escolares institucionales (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). El primer juego, como hemos adelantado en el párrafo anterior, es el de la normalización-homogenización en el que se promueve un modelo único de sujeto rechazando lo demás como desviaciones. Esta cuestión, en algunos casos, puede llevar a construir un modelo individualista de identidad (conformista, sumiso y competitivo...), una ideología de la homogeneidad tan arraigada que se manifiesta incluso en las familias. La experiencia de la homogeneidad supone perder algo de uno/una misma para poder ser como los demás (ibidem).

El segundo juego, el de las identidades escolares-institucionales, se refiere al marco institucional como cuerpo organizado histórico, social y políticamente, que estructura modalidades de participación y de interacción y que termina por reforzar o debilitar las identidades personales del apartado anterior.

La intersección entre lo individual y lo social y la construcción de la identidad individual en las escuelas sigue siendo una de las grandes preocupaciones de la pedagogía crítica. En la pedagogía cultural, según Joe Kincheloe (2008), emerge un nuevo concepto de pedagogía crítica para la construcción ideológica¹ de la subjetividad basada en tres capas: la tradición, la cultura y la identidad.

En cuanto a *la tradición*, referida a la contribución hecha a lo largo de la historia de cada individuo como miembro de una sociedad para una vida mejor. Se plantea la importancia de la intersubjetividad (interacción interpersonal) en

¹ Entendemos la ideología como la explica McLaren (1984). La ideología permea todo en la vida social y no sólo se refiere a la ideología política del comunismo, socialismo, anarquismo, racionalismo o existencialismo. La ideología se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. Simplemente la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados.

la construcción de la subjetividad. Al contrario de la educación hegemónica² se da importancia a la producción de subjetividades individuales en contextos intersubjetivos, basados en la mediación entre individuo y sociedad, problematizando y cuestionando dicha interacción. Es decir, conecta lo macro con lo micro y viceversa, mediando entre las preocupaciones de la vida cotidiana y la dimensión económica y política de la institución escolar. En palabras de este autor se trataría de “poner un ojo en la cultura del intelecto y el otro en la democracia” (Kincheloe, 2008: 56). En este sentido, los educadores y educadoras críticas buscaran los saberes de las minorías culturales, que son conocimientos locales basados en las experiencias de la vida subyugada, para conocer los aspectos de su opresión y valorar el conocimiento producido desde su propia cultura, así como incorporar a los familiares y al entorno en la planificación y en el proceso educativo (Márquez, 2012).

La segunda capa en la construcción ideológica de la subjetividad es *la cultura*. El campo cultural se sitúa en la intersección entre el afecto y la política. La pedagogía crítica considera los contextos en los que nos educamos, refiriéndonos tanto dentro como fuera de la escuela, campos de existencia afectiva y por tanto productores de cultura. Tanto es así, que la ideología y la construcción de la subjetividad son muy efectivas cuando se articulan con el plano afectivo, construido por el capital y el mercado, (el placer, buenas sensaciones, pasión y emoción). El poder productivo, -con su fuerte influencia sobre el plano afectivo-, tiene la habilidad de moldear la subjetividad y las distintas formas de ver el mundo. Su versión más conservadora indica que los cambios sociales, los conflictos comunitarios, la desorientación informativa nos sobrepasa y nos hace buscar terapias psicológicas de consulta en el terreno de lo privado. La política social y la moral pública resultan irrelevantes en este contexto. Una educación ideológica transformadora en un contexto saturado por los medios no puede seguir siendo la misma, tiene que cambiar, buscando los lugares en los que se está evidenciando las nuevas formas de educación ideológica y salir del contexto del aula y del centro para conectarlos.

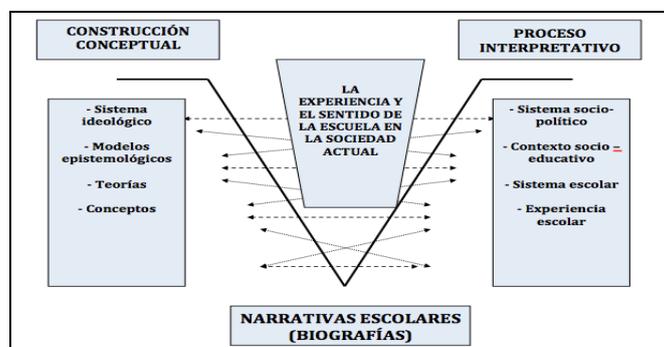
Por último, *la identidad*. La identidad está en la intersección entre el giro a lo interior y la conciencia, para la construcción de una nueva ontología crítica e identidades alternativas, en un mundo occidental que ha truncado las posibilidades del yo. En estos tiempos cambiantes los pedagogos y pedagogas críticas consideran importante centrar la atención en cuestiones de identidad y creación del individuo. Las medidas afectivas, para éstos, se pueden utilizar como el poder para homogeneizar a los individuos y grupos sociales, pero también pueden utilizarse para reafirmar la autodirección y la solidaridad, usando la productividad positiva del poder. Si el “yo” es importante en el siglo XXI, la pedagogía crítica ha de aprovechar para formar a “yoes” con significado y conectados entre sí y con el mundo, buscando nuevas formas de ser más humanos en toda una serie de niveles y múltiples modos, con un entramado

² La hegemonía (McLaren, 1984) se refiere al mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuadas, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Por prácticas sociales nos referimos a lo que la gente dice y hace.

vivo de realidad social y física, con un cosmos lleno de vida. “Los pedagogos y pedagogas críticos, con una visión ontológica crítica, pueden ayudar a los alumnos y alumnas a conectarse con la red cívica del dominio político, con la red biótica del mundo natural, con la red social de la vida humana y con la red epistemológica de la producción del conocimiento” (Joe Kincheloe, 2008: 59).

Para la pedagogía crítica, la vida en la escuela se concibe como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto continuo. El escenario escolar es el lugar de las contradicciones, singularidades, conflictos, las relaciones de poder, las marcas de género, la ideología subyacente y los estilos de vida que se esconden y se manifiestan en la cotidianidad escolar (Peter McLaren, 1984). Lejos de considerarnos personas determinadas nos consideramos seres de acción y de transformación (Peter McLaren, 1984; Paulo Freire, 1997).

Basándonos en estas aportaciones y planteamientos de la teoría crítica es por lo que este proyecto tiene como elemento esencial los relatos escolares del alumnado, porque como hemos expuesto, constituyen la principal fuente de conocimiento escolar de los futuros docentes, estableciendo el eje para la construcción colectiva y cooperativa del contenido y el aprendizaje de las asignaturas entre alumnado y profesorado. A partir de las prácticas cotidianas, podemos cuestionar las construcciones sociales y cómo las construcciones subjetivas se producen, son vividas y configuran el mundo que vivimos. Nos preguntamos por el porqué de las situaciones, cómo el conocimiento es construido y por qué algunas de esas construcciones son legitimadas por la cultura dominante mientras que otros conocimientos son relegados. Los relatos son el medio para comprender la escuela y crear la conciencia de acción y transformación (Márquez, 2012).



Cuadro nº 1 (Tomado de Rivas Flores, J.I. 2013)³

Como se indica en este cuadro (Rivas, 2013), los relatos escolares median entre la construcción conceptual en el campo educativo, la experiencia y sentido de la escuela en la sociedad actual y el proceso interpretativo y de análisis de la escuela como escenario socio-político, dentro de un contexto socieducativo en el que se incluye a toda la comunidad, el sistema escolar (didáctico-curricular) y la propia experiencia escolar que contiene tanto las

³ Cuadro presentado por el profesor José Ignacio Rivas Flores en el taller de investigación narrativa realizado en la Universidad de Almería, en el marco de trabajo del proyecto de innovación docente BIOEDUCAMOS.

vivencias como las emociones y sentimientos que generan dichas vivencias. A su vez, y en el trascurso del trabajo con biografías escolares en el aula, este conocimiento es puesto en diálogo con la construcción conceptual existente, tomado conciencia de la teoría como sistema ideológico, así como el modo de ver, comprender, actuar y transformar la escuela como un modelo epistemológico en el que se pone en juego teorías y conceptos que pueden ser revisados y sometidos a crítica. Del mismo modo, contribuimos a una construcción conceptual de todo lo dicho desde el análisis de los relatos del aula.

Partir de los relatos escolares de los y las estudiantes es una apuesta por la narrativa, como alternativa para estudiar la identidad como construcción social (Bruner, 1990). Consideramos que existen dos formas de organizar y gestionar el conocimiento del mundo y estructurar la experiencia inmediata. Una forma es por medio del pensamiento lógico-científico, que consiste en cómo tratamos a las cosas físicas y cómo organizamos este conocimiento a partir de la causalidad y el determinismo; la otra forma es el pensamiento narrativo, que se refiere a cómo tratamos a las personas y sus situaciones y cómo representamos nuestras vidas así como la de los otros.

3. METODOLOGÍA

El desarrollo de esta experiencia se basa en el trabajo compartido del profesorado participante y la creación de espacios de trabajo colaborativo con los diversos grupos de estudiantes (trabajo individual, grupos de trabajo y grupo clase). Los pilares de esta experiencia son, por una parte la coordinación del profesorado tanto en la planificación como en el desarrollo de las tareas, elemento nuclear de este proyecto, y por otra, poner en marcha dinámicas de colaboración inter-áreas e inter-grupos que puedan suponer un punto de partida para una estructuración de la enseñanza holística e integradora, que valore la diferencia como parte de la realidad social y educativa no excluyente y promueva el trabajo cooperativo del alumnado en torno a las categorías que emergen de la confrontación y reflexión de sus relatos biográficos. Es decir, que el uso de la narrativa impulsará un trabajo coordinado entre el profesorado y un trabajo cooperativo entre los y las estudiantes.

Siguiendo las aportaciones de Carola Conle (2003), desarrollamos lo que esta autora denomina “currículum narrativo”, que supone pensar el desarrollo de las asignaturas desde las narrativas escolares de los estudiantes. Ello implica un trabajo de interpretación y deconstrucción de estas narrativas a la luz de las aportaciones del pensamiento educativo práctico, propiciando la reflexión teórica sobre el sentido y funcionamiento de la escuela, a la vez que generamos espacios donde se expresen las vivencias, experiencias, sentimientos y emociones que dan cuerpo y sentido al “sujeto” escolar.

Centradas en el trabajo realizado en las asignaturas, Cuerpo y Motricidad: Expresión y Comunicación e Investigación Educativa en Educación Primaria, en la Universidad de Almería, vamos a describir el “modus operandi” en cada una incidiendo en los aspectos comunes y diferenciadores de ellas.

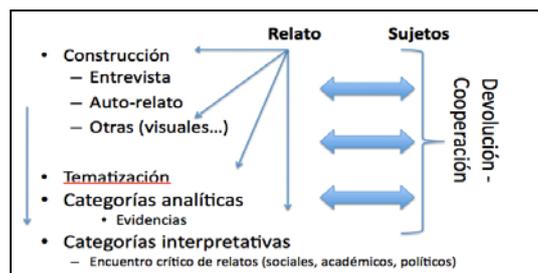
Al inicio de cada una de las asignaturas se informa y negocia con el alumnado el proceso de trabajo, así como la elaboración y aceptación de unos compromisos comunes:

1. De una parte se pretende que el alumnado construya una visión comprensiva del funcionamiento de la escuela desde los ámbitos organizativo, curricular e investigador que le permita afrontar la profesión docente desde una perspectiva crítica, cooperativa e innovadora en su primer año en la titulación; y que desarrolle estrategias didácticas que favorezcan la participación activa de los y las estudiantes y el aprendizaje cooperativo.
2. Y de otra, que el profesorado busque diferentes caminos en los aspectos prácticos de las asignaturas y que aporte nuevos enfoques sobre el aprendizaje crítico y autocrítico para posibilitar al alumnado el acceso al conocimiento crítico en educación.

Ello implica plantear una metodología a dos niveles: por un lado la coordinación y evaluación del proyecto desde la perspectiva del equipo docente, y por otro, la propuesta didáctico-organizativa de enseñanza aprendizaje, en la que nos centramos en esta comunicación.

El contenido de la asignatura se construye a partir del trabajo de interpretación de las narrativas escolares (autobiografías) del alumnado (cuadro 1). Al principio se les invita a elaborar su narrativa escolar desde el respeto a sus recuerdos y sus modos de expresión. Una vez escritas se comparten en grupo de dos o más personas, ya que es a través de la conversación desde donde podemos generar nuevos significados (Gadamer, 1998). El hecho de escribir el relato en primera persona y compartirlo es el inicio de un proceso colectivo que define el carácter de cada asignatura desde un punto de vista interpretativo y reflexivo. Ésta es una actividad en la que el profesorado junto al alumnado da vida tanto al currículum como a los textos propuestos con sus valores y sentido (Gudmundsdottir, 1990). A su vez compartir las autobiografías promueve en el alumnado el interés por reescribir y completar su propio relato reparando así cada vez en más detalles, vivencias, memorias y recuerdos que los dotan de significado. En unos casos se reescribe durante el proceso de la asignatura la autobiografía inicial, en otros el relato inicial da pie a la construcción del relato colectivo.

A partir de estas narrativas individuales el alumnado analiza y categoriza, interpretándolo en diálogo con los textos académicos pertinentes en cada asignatura. En unos casos este proceso se realiza individualmente (autobiografía- textos académicos) y en otros promueve la elaboración de un análisis y categorización común. Las categorías que emergen de este modo se convierten en los núcleos temáticos propios para cada asignatura. De hecho, dichas categorías son propias de cada grupo.



Cuadro 2 (Tomado de Rivas Flores, J.I. 2013)

Durante el desarrollo de la asignatura se van haciendo actividades que ayudan a crear un escenario de aprendizaje y a generar puntos de vista críticos. En este sentido procuramos:

1. Establecer estrategias de enseñanza que permitan desarrollar una dinámica integradora en cada asignatura. Esto supone desarrollar estrategias organizativas flexibles que contemplen el agrupamiento según focos de interés, dinámicas, actividades o experiencias, promoviendo la responsabilidad individual y colectiva del alumnado desde el respeto a la autonomía al tiempo que al compromiso colectivo.
2. Ofrecer espacios formativos intergrupales que integran dinámicas de compromiso social en educación formal y no-formal, así como, poner en contacto al alumnado con experiencias significativas en centros educativos que estén implementando dinámicas curriculares y organizativas innovadoras, al mismo tiempo que se promueven encuentros con profesionales que incluyen en sus prácticas otras estrategias y metodologías de desarrollo, conocimiento y conciencia corporal. En este sentido, durante el primer año de este proyecto se han realizado conferencias, cine fórum, libro fórum, visitas a centros educativos, talleres de trabajo y seminarios de profundización entre el alumnado de las asignaturas y el profesorado de las tres universidades implicadas.

De alguna forma se puede decir que, estas actividades han propiciado la reproducción de un proceso de investigación sobre la propia experiencia desde el debate y la discusión en grupo en confrontación con las aportaciones teóricas. Para ello utilizamos las distintas plataformas de internet con las que cuentan nuestras universidades, siendo “el campus virtual” el lugar de encuentro y debate continuo, de construcción colectiva y cooperativa y de intercambio de documentación y experiencias. Elegida la plataforma común se crean espacios diferenciados para los distintos tipos de agrupamientos que establecemos. Esta plataforma es el repositorio de la documentación básica a utilizar y también de la producción individual y grupal que vaya elaborándose. Al mismo tiempo se activan “foros de debate” sobre tópicos surgidos de la dinámica de la clase, sobre temas educativos y sociales de actualidad o sobre temáticas libres relacionadas con las temas de las asignaturas. Para el próximo curso pretendemos que los debates se realicen entre estudiantes de las distintas universidades implicadas en el proyecto. También, y a través de la plataforma virtual, se promueve el uso del diario como herramienta de autoevaluación continua.

Para la coordinación del profesorado participante hemos constituido un equipo docente para abordar esta tarea desde, la acción conjunta y cooperativa y desde el respeto a las diferentes perspectivas individuales en cada aula.

4. LOS RELATOS ESCOLARES EN EL TRABAJO DE AULA UNIVERSITARIA

Dada la idiosincrasia de los contenidos de las dos asignaturas que presentamos en este artículo, consideramos importante situar el hacer didáctico en el uso de los relatos escolares desde la mirada particular de cada asignatura.

4.1 Investigación Educativa en primero de Educación Primaria: un ejemplo de trabajo con relatos escolares

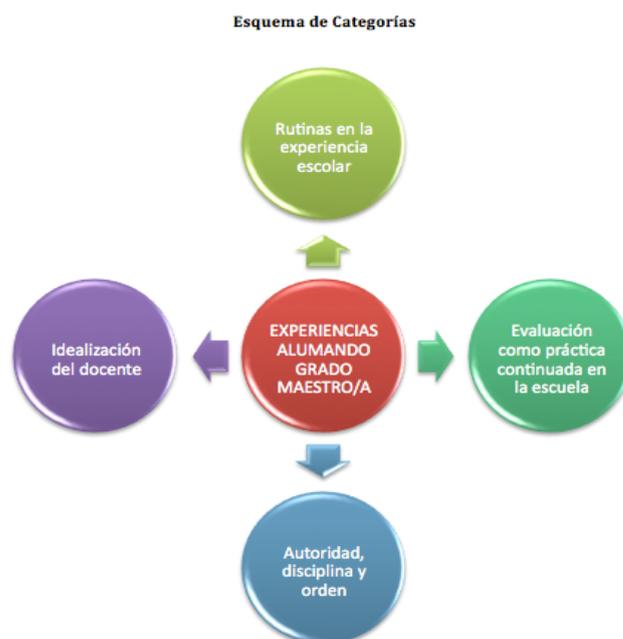
En la asignatura de primero de grado, Investigación Educativa en Educación Primaria, una asignatura compartida con otro profesor, proponemos realizar relatos escolares biográficos individuales, con una extensión libre- aunque dado el poco tiempo que tenemos en esta asignatura para trabajar con ellos- se les pide que no sean relatos demasiado extensos, entre cuatro y siete folios.

Un par de semanas antes de iniciar la parte de asignatura que imparto, pido al alumnado que tomen su tiempo para escribir el relato individual, sobre su trayectoria en la escuela hasta llegar a la universidad. Les comento que pueden hacerlo de forma cronológica,... deteniéndose en detalles y recuerdos relevantes para ellos y ellas... recordando situaciones con compañeros/as, profesorado, familiares, personales, sentimientos... etc. Tienen que saber que estos relatos serán compartidos en clase y leídos y trabajados en el grupo. Se insiste en que cuenten aquello que quieran compartir...

Cuando iniciamos el trabajo, nos organizamos en grupos de dos personas, intercambiando las biografías y entre ellos/as han de resaltar los aspectos que ven relevantes o aquellos otros en los que quieren profundizar..., pudiendo en algunos casos entrevistar al otro u otra para ampliar alguna situación o comprender mejor cualquier descripción o emoción.

Posteriormente pasamos a organizarnos en grupos de cuatro personas. En este momento es cuando iniciamos el trabajo de interpretación, análisis, categorización y elaboración de relatos colectivos polifónicos a partir de sus relatos escolares. La finalidad es que en el grupo, a partir del análisis de sus relatos se construya un nuevo texto crítico e interpretativo de la escuela, teniendo presente qué “evidencias” de los relatos personales son el punto de partida para interpretar.

Para agilizar el trabajo y dadas experiencias anteriores, se ha propuesto al alumnado que el análisis parta de cuatro categorías y a partir de ellas releer los relatos. Estas categorías han sido consensuadas en el grupo docente por los compañeros y compañeras que trabajamos en el mismo proyecto en las distintas universidades



La primera tarea de los grupos de trabajo, tras leer las biografías de los compañeros y compañeras es la de ponerse de acuerdo y compartir los significados de cada una de las categorías, por ejemplo: ¿qué es idealización del docente? ¿qué entendemos por autoridad, disciplina y orden?, ¿cómo interpretamos las rutinas y experiencia escolar? ¿cual es el imaginario colectivo del grupo acerca de la evaluación?... Poner el foco en cada una de las categorías supone una relectura de las biografías y comenzar un relato común en donde reflejen la visión común y no común de sus experiencias. Metafóricamente hablamos de las cuatro categorías como cuatro ventanas por las que mirar todas las biografías del grupo de trabajo, pudiendo abrir alguna ventana más, es decir, poder incorporar alguna nueva categoría.

El análisis de las biografías se realiza con una doble finalidad, por una parte, buscar evidencias en cada una de ellas, y por otra, matizar cada una de las categorías comunes a todos los grupos, pudiendo añadir, como hemos dicho, alguna otra categoría que emerja tras las lecturas de las biografías. En un primer momento buscamos evidencias en cada una de las biografías para ponerlas todas en común e ir configurando un relato grupal. Comenzamos a analizar las ausencias, las particularidades y lo excepcional a la vez que lo general y común a todas.

A través del diálogo en el grupo, teniendo la reflexión y la crítica como elementos del análisis de sus experiencias, se ha de ir buscando el sentido compartido de sus propias vivencias (Padua y Márquez, 2011), para contribuir con ello al conocimiento, contrastando teoría y experiencia vivida.

Para la construcción de un relato común, el grupo ha de mantener la atención en personificar las evidencias, es decir, no perder la primera persona de los relatos, a la vez que, en la reescritura del nuevo texto grupal aparecerá el plural considerando con ello el reflejo de una interpretación compartida y un sentido debatido y fundamentado.

En relación al trabajo colaborativo del alumnado, conocer las diferentes biografías escolares de los compañeros y compañeras del aula abre un debate

interesante acerca de las distintas trayectorias y contextos escolares que conforman el grupo y el aula: escuelas rurales unitarias, centros urbanos, centros de zonas marginadas, centros concertados y privados, internados, alumnado que cursa primaria y/o secundaria en otros países, estudiantes que a lo largo de su escolaridad han pasado por varios centros de primaria y/o secundaria; otras trayectorias: estudiantes que llegan a la titulación a través de la prueba de acceso a mayores de 25 ó 45 años tras años de experiencia laboral diversa, otros que acceden a través de la educación de personas adultas tras abandonar en la educación obligatoria, alumnado que accede a partir de un módulo profesional o aquellos y aquellas que han cursado otras titulaciones anteriormente y deciden hacer el grado de Educación Primaria. En esta primera radiografía heterogénea del aula tratamos de romper con una visión lineal de trayectoria educativa para iniciar un análisis de la complejidad, es decir, de la diversidad y de lo común.

Una de las cuestiones, en las que nos hace reparar el trabajo con biografías escolares en el aula, es la dificultad de pasar de la idealización del profesorado con la que nos encontramos en los relatos, a una visión crítica que traslade el ejemplo a un plano interpretativo en diálogo con argumentos de la teoría existentes. Este proceso hace que en el grupo una y otra vez se hagan preguntas que les permitan una relectura de los textos biográficos, interrogando el texto propio y el de los compañeros de grupo, trascendiendo de la anécdota a un análisis más complejo en diálogo con textos teóricos. Por ejemplo, en muchos casos justifican al profesorado con el que han tenido problemas, dejando claro ya en su relato y después de describir una experiencia injusta, “que sería por su bien”, “que ahora con el paso del tiempo lo entienden”, “que han llegado a ser lo que son gracias incluso al mal profesorado”, “que tal vez los despreciaban para que aprendieran...”, justificando todo lo vivido, castigos, injusticias, ridiculizaciones, etc, por el fin de haber sobrevivido, llegar a la universidad y estar formándose como profesor o profesora. El fin justifica el proceso... Pero el propósito del trabajo nos es quedarnos en justificar el *hecho* descrito sino interpretar mas allá del hecho como situación; es decir, cuestionarnos qué tipo de profesorado y qué tipo de alumnado, de democracia, de justicia, de escuela, de enseñanza y aprendizaje está implícito en ese ejemplo.

Continuemos con otro ejemplo: en la primera lectura de sus relatos, para los estudiantes las relaciones personales con el profesorado y su motivación por continuar en la academia están íntimamente relacionadas. En ocasiones es tan importante esta relación que algunos estudiantes destacan detalladamente cómo algún profesor o profesora reparó en ellos/ellas en algún momento de su formación, bien en el “terreno académico” como “en el personal”, para darles un empujón y animarles a continuar estudiando cuando flaqueaban ante la presión y condicionamientos académicos. El apoyo personal y la relación con el profesorado son los elementos nucleares de muchas de las biografías del alumnado de primero de grado, destacando sobre todo cuando esta relación transcurre a espacios fuera del centro, actividades extraescolares o espacios excepcionales en el centro.... Es en ese tipo de detalles en los que se hace hincapié en el grupo en la reinterpretación de la escuela, las relaciones, cómo se han construido y cómo se pueden construir como futuros profesionales; recurrimos en este momento a la teoría para interrogarnos y elaborar

argumentaciones, teniendo en cuenta que planteamos la formación desde una ideología y epistemología de educación crítica.

En definitiva, el trabajo colaborativo con relatos escolares en el aula supone una tarea comprometida en la que el debate ético, en el grupo de trabajo y en el aula en general, ocupa un lugar importante, siendo éste el punto de partida explícito que está presente en todo el proceso y que deja su rastro en el informe elaborado como resultado. En este sentido, es importante destacar algunas cuestiones compartidas en el aula como:

- Saber para qué escribimos los relatos y por quién van a ser leídos.
- Que los relatos nunca serán evaluados sino que son el punto de inicio para el trabajo que elaborará colaborativamente el grupo.
- Que todas las historias tienen un gran valor, evitando centrarnos en alguna por espectacular que nos parezca..., sin embargo, no debemos obviar particularidades o espectacularidades sin invisibilizar otras.
- El grupo ha de trabajar con el propósito de que todas las personas estén visibilizadas en el texto final y sean participantes del informe escrito a partir del análisis e interpretación de todos los relatos.

La ética y el registro del proceso no queda fuera de cualquier toma de decisiones, acuerdos... y de la justificación de lo que elaboramos y cómo. Nuestra preocupación en la experiencia de trabajo con relatos escolares en el aula incide en el proceso de cambio de mirada hacia la escuela desde un punto de vista crítico y desde sus propias historias, a la vez que, descubran y tomen conciencia que en el proceso de análisis personal está la clave para devolverles su protagonismo como reescritores de su historia, a la vez que, actores de su propia historia futura como educadores/as.

El proceso de investigación narrativa, tal y como plantea Rosario Correa (1999), significa un contrato de confianza y una complicidad que permite dar valor al hecho de hablar a alguien de sí mismo. Implica establecer una base de igualdad, y una comunicación no sólo metodológica sino “humanamente significativa”, basada en la ética de valorar a la persona. El mismo valor e importancia tiene desde la perspectiva ética el uso del material recogido a partir de las entrevistas, el nivel de participación del investigador o investigadora en el análisis y la interpretación, y finalmente la devolución del relato a los participantes. La ética en este sentido se convierte en una relación dialógica constante con respecto a la propia investigación y no sólo acerca de la información y al contenido, sino a las intenciones y las consecuencias. En palabras de Rosane Kreuzburg (2011):

Al adentrarnos en sus contextos y formar parte de sus escenarios, pensamientos y palabras, ya sea por tiempos más o menos cortos o discontinuados, es imprescindible tener una vigilancia ética para no ultrajarlos. Por el contrario, nuestro compromiso ético tendrá como reto mover los contextos hacia condiciones más dignas. Desde la posición de investigador, este puede ser considerado uno de los desafíos éticos con el que nos encontramos en cada momento (p. 35).

A los estudiantes les debemos de dejar claro que nuestras intenciones como investigadores e investigadoras no son inocentes, por lo que es importante cuidar las condiciones en las que se produce la narración conjunta. Por una parte, hemos de tener en cuenta las relaciones que se establecen con los sujetos, y por otra, el trabajo que realizamos con el relato. La responsabilidad ética desde el enfoque narrativo y desde los relatos o historias de vida, nos hace tener una responsabilidad social, conjugada con una ética individual sobre nuestros actos con los participantes y sobre la elaboración de los relatos y la producción del conocimiento.

4.2 Cuerpo y Motricidad: expresión y comunicación. Una mirada a la experiencia escolar relatada desde las huellas corporales

Esta asignatura se imparte en el grado de primaria y tiene carácter optativo, sin embargo, hay que señalar que en la actualidad tiene alrededor de ciento treinta personas matriculadas. Este dato es suficiente para comprender las dificultades con las que nos encontramos para desarrollar una metodología basada en la participación, colaboración y reflexión. Aún con esta dificultad inicial, la propuesta que venimos definiendo a lo largo de este artículo es una opción posible, en la que el alumnado puede encontrar elementos valiosos para replantear su formación y su futura práctica docente, considerando fundamentalmente la reflexión personal sobre la experiencia vivida (Dewey, 2004) y la experiencia del aula como un espacio dialógico para la indagación, el consenso y la producción de conocimiento (Freire, 2002), elementos claves en su formación desde una perspectiva crítica.

Al iniciar la asignatura, y previa información del posicionamiento y opción ontológica y epistemológica de la profesora, se plantea al alumnado dedicar un tiempo y espacio a recuperar de la memoria “reciente” su propia experiencia escolar y/o académica. Esta mirada a los recuerdos “pasados” ha de evocar algún hecho o experiencia de vida escolar donde el cuerpo o la experiencia del mismo sea el eje central. Insistimos en la necesidad de evocar las experiencias escolares desde la mirada corporal, fundamentalmente, porque ello abre el camino a incorporar en sus relatos la experiencia vivencial encarnada en sus vidas, en su cuerpos (Fernández- Balboa y Prados, 2012). Si algo hay que lamentar del proceso educativo y formativo es que en éste se ha obviado e invisibilizado algo de lo que no podemos prescindir, nuestro cuerpo. En él se instalan las memorias y huellas de la educación vivida, así como las historias que han ido construyendo la propia identidad. Quien educa marca el cuerpo, dice Fátima Freire (2007) y la marca que deja habla de cómo la institución, la cultura y el sistema sociopolítico que domina lo académico instalan en la experiencia corporal cuestiones relativas a hegemonías imperantes. De ahí que los relatos e historias del alumnado, en el marco de esta asignatura, contadas y elaboradas por ellas y ellos mismas/os ponen en evidencia las particularidades, singularidades y especificidades de cada persona, poniendo en diálogo de manera contextualizada cuerpo, vivencia y aprendizaje. Es así como los relatos pueden ser el modo de poder entrar en su mundo de significados (Braddock, 1999) y evidenciar aquellos acontecimientos y aprendizajes que el alumnado internaliza desde una dimensión afectiva (Keleman, 1999) grabada en el espacio emocional del cuerpo.

Se propone escribir el relato, de no más de dos folios, de forma personal y con el máximo de detalles, sabiendo que es un relato que será compartido con sus compañeras y compañeros e insistiendo en que escriban lo que cada cual desee compartir. Una vez escrito se comparte en clase por parejas o en grupos pequeños. De forma previa, y también paralelamente al trabajo de relatarse individual y colectivamente, desarrollamos en clase dinámicas corporales orientadas a la toma de conciencia corporal y emocional, así como al uso de estrategias de desarrollo afectivo, sensorial, kinestésico y lenguaje no verbal aplicadas al desarrollo educativo corporal. Nos interesa sobre todo cuestiones que aborden la comunicación intra e interpersonal desde lo corporal: escucha atenta, el lenguaje del silencio, el tacto y la mirada en la enseñanza, lenguaje postural y actitudinal del cuerpo, el uso de los sentidos como plataforma desde los cuáles la personas perciben el mundo, se relacionan con él y median en las relaciones interpersonales. Los sentidos como fuente de información que dan acceso a todo un mundo complejo de emociones, sensaciones, percepciones, conocimiento... De ahí que las clases prácticas tengan el propósito de despertar en el alumnado, a través de dinámicas sencillas y de conciencia corporal, el mundo emocional, expresivo y comunicativo que contienen y albergan en sus cuerpos.

Una vez entrados en materia con la asignatura y con todas las informaciones puestas en juego (experiencia corporal vivida en el contexto de la asignatura, elaboración y lectura de relatos individuales y lecturas de textos), el alumnado ha de comenzar el trabajo grupal. Se trataría de ir interrelacionando y poniendo en diálogo todas estas cuestiones. Al igual que en la asignatura de investigación educativa, realizamos la puesta en común de los relatos por parejas y/o grupos, propiciado mediante el diálogo y la discusión, la reflexión de las diferentes temáticas que van emergiendo, así como la profundización en las historias personales y en los detalles que se narran. En este sentido, y dada que la mirada corporal hacia la propia historia resulta algo desconocido se va aportando a lo largo de la asignatura, y de manera eminentemente práctica, elementos de comprensión, indagación y análisis sobre significados corporales y su vinculación con el mundo educativo, para así poder hacer consciente todo el bagaje y experiencia corporal grabada en el cuerpo. Las experiencias prácticas sobre expresión y comunicación abre la puerta a que el alumnado pueda vincular el sentido de las historias que cuentan en sus relatos y la manera en cómo el cuerpo ha sido educado en la invisibilidad de lo afectivo, lo expresivo y lo corporal (Prados, 2013). La experiencia de conciencia corporal en esta asignatura les supone un encuentro personal y de redescubrimiento del propio cuerpo, y por tanto, un redescubrir desde otra mirada sus propios relatos.

La puesta en común en grupos se hace teniendo en cuenta las categorías consensuadas de las que hablaba con anterioridad mi colega; a partir de ellas el alumnado ha de debatir y reflexionar sobre cuestiones como: qué modelo de cuerpo se ha vivido en la escuela, qué lugar, espacios y prácticas han dominado la experiencia corporal, qué expresiones, emociones y sentimientos ha albergado el cuerpo (cuerpo silenciado, dolorido, mecanizado, marginado, exhibido, exitoso, consciente, sexuado...), a la vez que las habilidades y cualidades predominantes o marginalizadas (ágil, rápido, torpe, hábil...). Por tanto, al alumnado se le pide que indague durante el transcurso de las sesiones prácticas que ofrece la asignatura y con el apoyo de lecturas,

en todas aquellas cuestiones pertinentes en relación a la expresividad, comunicación y creatividad corporal, teniendo como punto de partida los relatos individuales compartidos en los grupos.

A medida que avanza la asignatura se crean espacios de trabajo colectivo, donde el grupo irá dando forma a los dos instrumentos de evaluación que se contemplan en la asignatura: el relato escrito y el relato corporal, ambos elaborados de forma grupal. Al primero le denominamos “relato expresivo corporal” y al segundo “performance expresiva corporal”. En el primero se hace hincapié en las categorías de análisis emergentes de los relatos individuales y de las lecturas y en el segundo primará los elementos de comunicación y lenguaje no verbal que pongan en evidencia la experiencia emocional y expresiva del cuerpo en contextos educativos, así como las posibilidades que ofrece el trabajo expresivo para una conciencia pedagógica del cuerpo. Se trata de dos instrumentos que pretende desarrollar en el alumnado la capacidad creativa y crítica, propia de procesos reflexivos. En este sentido señalar que en ningún momento se valorará ni calificará el relato individual, así como las idiosincrasias personales. Por el contrario, consideramos importante valorar en el relato colectivo la capacidad de transformar lo individual en un proceso de participación, colaboración, análisis y reflexión, así como en la performance, la capacidad de poner en juego estrategias creativas de comunicación y expresión corporal como síntesis de esos otros lenguajes que habitan la escuela y el proceso formativo.

Lo esencial de estas dos formas de relatarse colectivamente es que aborden, tanto en uno como en otro, los modos de pensarse reflexivamente incluyendo la dimensión corporal y expresiva de forma creativa e innovadora. Es decir, que vinculen lo emocional al proceso intelectual y que lo muestren a través de la escritura en uno y a través de la expresión corporal en otro. Lo corporal-expresivo es el punto de partida, y a la vez, el prisma desde el cual el alumnado reflexionará sobre diferentes aspectos de su formación inicial (Prados, 2011). Nuestros principales propósitos en todo este proceso son:

- Hacer comprender al alumnado la propia experiencia y vincular lo vivido con los aprendizajes adquiridos incluyendo la dimensión corporal.
- Adquirir conciencia crítica-reflexiva mientras escriben lo que “han experimentado” y “experimentan” lo que han escrito, para hacer comprender que los modos de enseñar y aprender responden a patrones y estructuras establecidas.
- Buscar en la escritura y en el trabajo corporal criterios de argumentación más que de descripción.
- Realizar un proceso de introspección sobre lo vivido atendiendo a elementos expresivos, comunicativos y corporales para descubrir el potencial expresivo como fuente de conciencia corporal y como elemento formativo.
- Buscar un estilo de escritura personal y una manera corporal de expresarse, buscando los elementos literarios y expresivo corporales que den sentido al conocimiento y que ayuden a “dar cuerpo” a lo que sienten, piensan, dicen y hacen, y que ello sea expresión de “sí mismo, de sí misma”.

5. CONCLUSIONES

En este apartado presentamos aquellos aspectos que se derivan de la puesta en práctica del proyecto, si bien, hemos de destacar que algunos de ellos nos preocupan y los contemplamos como elementos a profundizar a futuro. No serán por ello conclusiones sino logros alcanzados que se convierten en puntos de partida por donde continuar trabajando.

No queremos proyectar una visión triunfante de este trabajo, pero sí resaltar aquellas transformaciones observadas y puestas de manifiesto por el alumnado participante, tanto en la mirada hacia el papel de la escuela en la sociedad actual, como el valor en la formación inicial, del trabajo colaborativo y en equipo, que les posibilita afrontar la profesión docente desde una perspectiva crítica y de análisis, involucrada en estrategias didácticas de participación activa y aprendizaje cooperativo.

En el apartado anterior señalábamos las particularidades de cada asignatura, cuestión que nos hace reflexionar sobre lo específico en la formación del alumnado, pero que a la hora de utilizar el relato como herramienta pedagógica y crítica, nos revela la confluencia de singularidades y especificidades. En este sentido podemos destacar cuestiones como:

- Escribir en primera persona ha dado relevancia al papel del alumnado en su proceso de aprendizaje, pasando de un proceso impersonal a otro que le vincula con sus emociones, y por tanto, asumir por un lado, la experiencia individual y personal, y por otro, la conciencia de procesos plurales y colectivos. Señalan que la lectura inicial de todos los relatos junto con la elaboración-reflexión colectiva les ha ayudado a indagar y precisar las diferentes temáticas que se han ido planteado: metodología utilizada en la actividades de aprendizaje y sentido del proceso de evaluación-calificación; en las experiencias y vivencias personales como fuente de conocimiento y vínculo con la experiencia expresiva y huella emocional que la escuela deja; en las rutinas establecidas como forma de aprendizaje; en las cuestiones éticas y morales y su vinculación con la autoridad y la disciplina escolar; y en los elementos de idealización de la docencia y la profesión.
- Aprender con los relatos desde lo que se siente y piensa como forma de conocimiento y desarrollo personal ayuda a significar el proceso de identidad personal y profesional. Han contado que a lo largo de este proceso se han hecho conscientes que se internaliza y se graba en el cuerpo un modelo castigador, sancionador, competitivo y meramente reproductivo que luego proyectan por mimetismo. Y que el miedo es una emoción que está presente en el proceso de escolarización y que permanece en el cuerpo a lo largo de su trayectoria formativa en la universidad.
- El alumnado, a lo largo de sus relatos, trabajos o informes finales, muestra en relación a la metodología de aprendizaje y procesos de evaluación-calificación algunas cuestiones importantes como: ausencia de trabajo en equipo, reflexivo, colaborativo y dialógico en su trayectoria, que incorpore además de lo intelectual, la dimensión emocional y social. Lo aprendido en su etapa escolar, así como en otros ciclos de enseñanza, son conocimientos enciclopédicos, donde la repetición y

reproducción de rutinas y recetas son la base del aprendizaje. La formación sigue centrada en la figura del profesorado siendo el alumnado mero receptor de información. La forma de evaluar del profesorado sigue siendo el examen memorístico. La evaluación lejos de ser un espacio para comprender el proceso de aprendizaje es un fin. Las metodologías presentes en la escuela que vivieron son tradicionales (enseñanza unidireccional, ejercicios, repetición, etc.) a pesar del uso de instrumentos novedosos y tecnológicos. Se enfatiza la imitación y la mecanización. El alumnado expresa en sus informes que el aprendizaje que han tenido premia y se orienta hacia la superación de pruebas, controles y exámenes, y que ello es la base de sus futuros aprendizajes.

- Escribir sus relatos, dialogar colectivamente y reflexionar junto a las teorías críticas, ha puesto en evidencia en sus informes y trabajos finales la falta de planteamientos, propuestas y dinámicas donde se vincule el gusto por aprender; la implicación en proyectos que supongan un pensamiento crítico; que aprender sea un ejercicio de “enamoramiento” de la realidad educativa que lleve incorporado exigencia, paciencia, reflexión, dedicación, persistencia y constancia.
- El modelo vivido en su historia de vida escolar sigue manteniéndose en algunas prácticas presentes en la universidad. Se sigue dando excesiva importancia al resultado e invisibilizando las dinámicas de aprendizaje tanto en los trabajos individuales como en los de grupo, así como la permanente invisibilización de historias heterogéneas y no hegemónicas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar?. En Cuadernos de pedagogía, 220, 36-39.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Connelly & D. Clandinin et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Braddock, C.J. (1999). *Las voces del cuerpo. Respiración, sonido y movimiento en el proceso terapéutico*. Bilbao: Desclée
- Britto, L. (1997). *A sombra do caos*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis., S. A.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: fondo de cultura económica.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, M., Clandinin, J. y Greene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. En Cuadernos de pedagogía, 253, 92- 100.

- De la Torre, S. (1998). *Enfoque de interacción sociocultural: un modelo de formación integral en la enseñanza*. Universidad de Barcelona. Mimeo
- De Mattos Medina, B. (2012). Tesis doctoral: *La voz del alumnado. Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora para la EF y el deporte*, 2, 5-22.
- Fernandez-Balboa, J.M. y Prados Megías, E. (2012). The conscious system for the movement technique: an ontological and holistic alternative for (Spanish) physical education in troubled times. *Sport, Education and Society*, 1-18
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Freire, F. (2007). *Quien educa marca al cuerpo*. Sao Paulo: Cortéz.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- Keleman, S. (1999). *Anatomía emocional. La estructura de la experiencia somática*. Bilbao: Desclée
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Márquez, M.J (2012) *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- Márquez, M.J. y Padua, D. (2011). La autoevaluación en la formación de maestras y maestros. Narrativa, experiencia y reflexión de un aula universitaria. En Sicilia, A. (coord.) *La evaluación y calificación en la Universidad*. Barcelona: Hipatia.
- Márquez, M. J., Prados, E. y Padua, D. (2013). El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo. En Lopes A., Hernandez, F, Sancho, J. y Rivas J.I.(coords.) *Historias de vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Creative Commons. Depòsit digital: <http://hdl.handle.net/2445/47252>.
- Kincheloe, J. (2008), La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69) Barcelona: Editorial Graó.

- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Penac, D. (2012). *Diario de un cuerpo*. Barcelona: Mondadori
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización y Educación en la época postmoderna. En B. Bernstein, R. Flecha, J. Goikoetxea, J. García, A. Pérez Gómez, R. Fernández et al, *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial popular.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Poveda, L. (2011). *Conciencia energía y pensar místico*. Bilbao: Desclée
- Prados, E. (2011). Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo de la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad y la búsqueda del ejercicio de la democracia. En A. SICILIA (coord.) *La evaluación y calificación en la Universidad* (151-192). Barcelona: Hipatia.
- Prados, E. (2013). Sentirse, hacerse y ser investigadora. Un camino de búsqueda incesante. En I. Rivas y P. Cortés (coord.) *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/a a través de los relatos biográficos*. Chiapas: CeCol Editorial
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación. En, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Rivas, J. I. (1996). *Investigación Naturalista en Educación. Una Revisión Crítica*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Rivas, J. I. (2013). *La investigación biográfica y narrativa*. Recuperado el 11 de octubre 2013 de URL:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T207Biografias>.
