

Repensar la Educación Social: De la intervención a la relación. Una experiencia formativa en el Prácticum de Educación Social

María Victoria Martos-Pérez (Autora de correspondencia).

Doctoranda con Contrato Punte (II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación), Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga. Bulevar Louis Pasteur, 25, Puerto de la Torre, 29010, Málaga, España. ✉ 

Ester Caparrós Martín

Profesora Titular. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, España ✉ 

Nieves Blanco García

Catedrática. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, España ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/redc.95097>

Recibido: 19 de marzo de 2024 • Aceptado: 22 de mayo de 2024

Resumen: En este artículo compartimos los resultados de un estudio de caso en el que buscamos conocer qué cambios personales y profesionales se han ido produciendo en el alumnado de Educación Social mientras realizan sus prácticas externas y en un contexto formativo que busca proporcionar espacios para la transformación de sí. La investigación la hemos realizado en la Universidad de Málaga, con un enfoque cualitativo y con la observación, la entrevista y el análisis documental como recursos preferentes de obtención de datos. A lo largo de tres años hemos constatado el cambio que se ha producido en la concepción de las y los estudiantes sobre el oficio, que transita desde una visión asistencialista e intervencionista a una disposición al encuentro educativo. Realizan un pasaje que les lleva desde una posición de reacción ante la realidad social hacia un conocimiento profesional más situado, ligado a la resistencia y la conciencia de lo que supone la relación con el otro.

Palabras clave: Educación Social; Formación inicial; Intervención; Prácticum; Relación Educativa.

ENG Rethinking Social Education: From intervention to relationship. A formative experience in the Practicum of Social Education

ENG Abstract: In this article we present the results of a case study in which we tried to find out what personal and professional changes have taken place in Social Education students during their external placements and in an educational context that seeks to provide spaces for self-transformation. The research was conducted at the University of Malaga, with a qualitative approach, using observation, interviews and documentary analysis as the preferred means of data collection. In a passage that leads them from a position of reaction to social reality to a more situated professional knowledge, linked to resistance and awareness of what the relationship with others entails.

Keywords: Educational relationship; initial training; intervention; Practicum; social education.

FRA Repenser l'éducation sociale: de l'intervention à la relation. Une expérience formative dans le cadre du stage d'éducation sociale

FRA Résumé: Dans cet article, nous partageons les résultats d'une étude de cas dans laquelle nous cherchons à savoir quels changements personnels et professionnels ont eu lieu chez les étudiants en éducation sociale pendant qu'ils effectuaient leurs stages externes et dans un contexte de formation qui cherche à fournir des espaces pour la transformation de soi. La recherche a été menée à l'université de Malaga, avec une approche qualitative et en utilisant l'observation, les entretiens et l'analyse documentaire comme moyens privilégiés de collecte des données. Un passage qui les conduit d'une position de réaction à la réalité sociale à un savoir professionnel plus situé, lié à la résistance et à la prise de conscience de ce qu'implique la relation à l'autre.

Mots-clés: Éducation sociale; formation initiale; intervention; Practicum; relation éducative.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Visiones de la Educación Social. 1.2. La práctica socioeducativa como política primera. 1.3. La educación social como experiencia de relación. 2. Metodología. 3. Resultados. 3.1. Del intervenir sobre... 3.2. A la pregunta por mi lugar en la relación... 3.3. ... para estar con. 4. Discusión y conclusiones. 5. Fuentes de financiación. 6. Declaración de la contribución por autoría. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martos Pérez, M. V.; Caparrós Martín, E.; Blanco García, N. (2024): "Repensar la Educación Social: De la intervención a la relación. Una experiencia formativa en el Prácticum de Educación Social", *Revista Española de Desarrollo y Cooperación (REDC)*, 51(2), 253-261

1. Introducción

La Educación Social es una profesión vinculada al movimiento social desde la implicación y activismo, que en gran parte está sostenida desde la reivindicación de los Derechos Humanos y de la Naturaleza. Asimismo, podemos decir que es una profesión que se ejerce en primera persona (Cifali, 2010), siempre vinculada con otras y con otros y que trata de mantenerse abierta a las preguntas que nos interpelan en relación al mundo común (Garcés, 2013). Por su parte, la formación inicial de educadores y educadoras sociales trata de formar profesionales conscientes de las problemáticas de la realidad social que puedan contribuir a hacer un mundo cada vez más respetuoso con las diferencias y atento a las desigualdades. Una de las demandas que se le plantean a la formación es abrir espacios educativos que permitan al alumnado la construcción de una mirada crítica y un quehacer político que posibilite el desarrollo de un pensamiento propio que les ayude a situarse como sujetos libres, conscientes de su presencia en el mundo y de su experiencia de relación con él.

El practicum constituye una parte fundamental de la formación, propicia para que los futuros educadores y educadoras cultiven la reflexión a través de la escritura de diarios y relatos, la lectura de experiencias profesionales y el diálogo sobre cuestiones esenciales de la práctica educativa. Una oportunidad para analizar la realidad en toda su complejidad y ser conscientes de las ideas que orientan sus acciones; que debe ser acompañada a través de tutorías y seminarios y que les permite situarse de manera pensante en la realidad que se vive en los centros.

En este texto presentamos resultados de una investigación ligada a una tesis doctoral en el Practicum del grado de Educación Social de la Universidad de Málaga. En ella buscamos indagar en los cambios que, durante la formación y sobre todo en el practicum, van produciéndose en el modo en que las educadoras y educadores sociales se sitúan ante la relación educativa. Cambios que parten de una visión asistencialista e intervencionista de su acción, asumiendo una identidad profesional marcada por la *reacción* ante las dificultades y desigualdades que presentan los contextos socioeducativos en los que se encuentran realizando sus prácticas.

Durante tres cursos consecutivos (2019, 2020 y 2021) hemos tratado de conocer qué cambios personales y profesionales se han ido produciendo en el alumnado mientras realizan sus prácticas externas en diferentes centros socioeducativos y experimentan procesos de formación universitaria. Una formación que busca conectar el mundo profesional con el estudio académico del oficio educativo proporcionando espacios para la *transformación de sí* y no solo para el desarrollo de habilidades y la adquisición de competencias técnicas (Blanco y Sierra, 2013; Caparrós y Sierra, 2019). En este sentido, entendemos que la formación debe generar espacios que permitan al estudiantado vincularse a la práctica de modo que el hecho de estar con otras y otros sea el germen desde el que partir para pensar y pensarse en el oficio (Contreras, 2016).

Los cambios a los que nos referimos son fruto de la conformación contingente de su pensamiento ligado a la experiencia de la profesión en la propia práctica y el acompañamiento educativo que desde la formación inicial se les proporciona. Asimismo, hemos observado que estos cambios van teniendo lugar en los pasajes que las y los estudiantes van haciendo de la experiencia con la que llegan inicialmente a las prácticas — y se colocan desde una posición de *reacción*—, hacia la conformación de un conocimiento profesional más situado, ligado a la conciencia de lo que supone la relación con el otro (*resistencia*). Un conocimiento que se nutre de diferentes fuentes: de la vivencia en los escenarios profesionales, de la escritura sobre lo vivido, y el acompañamiento de lecturas que mueven el pensamiento. Todo ello va invitando a los y las estudiantes a realizar ciertos "movimientos" con respecto a cómo se colocan para entender la naturaleza del *vínculo educativo*, pasando de visiones de la profesión bajo la dicotomía oprimido-opresor a concebir la función de la profesión desde el reconocimiento, la autoridad y la escucha pedagógica.

1.1. Visiones de la Educación Social

La Educación Social, como campo académico y profesional, se consolida en los años 90 y en ella se integran tres tradiciones ocupacionales fundamentales: (i) la animación sociocultural; (ii) la educación de adultos y (iii) la educación especializada. Respecto a la tarea central de la Educación Social, la acción socioeducativa se ha considerado un espacio de articulación de lo personal y lo social de modo que cada quien pueda adquirir lo que la sociedad de su época señala como pertinente y así poder acceder a lo que se entiende como "normalidad" (Núñez, 1990). Esto significa intervenir para lograr la adquisición de aquellas habilidades y comportamientos que son consideradas aceptables y comunes, a fin de "capacitar" a las personas y colectivos frente a sus dificultades para ejercer como ciudadanos (Montagut, 2008). En esta "intervención", la función primordial del educador es entendida como *modelo ejemplar* (Núñez, 1990) y la del educando como *sujeto carente*, es decir, como aquella persona con dificultades, desviada y anormal (Skliar, 2014).

Aunque el propio concepto de Educación Social es permeable a los cambios sociales proporcionando nuevos planteamientos y acuñando nuevas visiones, la imagen de quién ejerce la profesión, generalmente, sigue siendo la de alguien que ayuda, apoya y protege a personas en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social. Por eso, la función socioeducativa continúa sosteniéndose de manera generalizada sobre la idea de asistencialismo, ya que la concepción de la actuación educativa está construida desde la *intervención sobre* los otros, que se ven como desprotegidos, expulsados y discriminados por las estructuras sociales (Planella, 2015, 2016). Una visión “salvadora” donde la colocación del educador está en una acuciante necesidad de “cambiarlo” todo: al mundo y también a quienes no se adaptan a él. Bajo este planteamiento lo que desvelamos es una cultura profesional que dirige y orienta las funciones y las tareas socioeducativas bajo el prisma oprimido-opresor (Ormer, 1999).

Teniendo en cuenta lo planteado, consideramos que buena parte del conocimiento profesional de las y los educadores sociales se ha ido sosteniendo desde una mirada hacia los sujetos con quienes trabajan centrada en la falta o carencia; e incluso, desde una visión de objetivación del otro (Pérez de Lara, 2014) que encontramos en ocasiones nombrado como “usuario”, “destinatarios”, “colectivo”, “minoría”, etc. Tras ello está la idea de contribuir a eliminar lo que hace que los sujetos padezcan discriminación o exclusión por las condiciones materiales a las que se ven sometidos, y un activismo pro-transformación de aquello que genera desigualdad. Este escenario se ha traducido en la práctica educativa en una lógica intervencionista ocupada en buscar transformaciones a gran escala social que olvida contemplar lo que la relación educativa propicia en los sujetos implicados en ella. Este trabajar *sobre* el otro y *sobre* lo otro genera prácticas paternalistas y asistencialistas, en el marco de relaciones jerárquicas en las que hay una usurpación/negación de lo que es ajeno para transformarlo bajo códigos que dejan fuera cualquier subjetividad.

Nuestro análisis nos lleva a preguntarnos por la posibilidad de una formación sensible a las diferencias, cuya percepción de la alteridad no sea solo la mirada hacia la carencia sino hacia la propia subjetividad. Que cuida mirar al otro desde quien es (Arendt, 1996) y que trata de trascender, sin cosificar, sus cualidades respecto a su edad, etnia, raza, género, orientación e identidad sexual y sus habilidades y cualidades físicas (Hill Collins y Bilge, 2019). En este sentido, es acertada la concepción de Martínez-Reguera (2015: 34) cuando afirma que “la educación, por naturaleza, es una actividad interior, íntima. [...] Para que la educación sea posible se necesita en cierto modo la complicidad entre educador y educando”. En cuanto a la función de la profesión consideramos que necesita contemplarse desde una posición que, aunque no elimine el activismo social, posibilite atender lo que cada vínculo genera desde el cuidado y la complicidad de la relación. Esto sitúa la acción educativa en un plano que reconocemos como *política primera* (Piussi, 2006), un aceptar los límites de la realidad para hacer existir lo que necesitamos; un resistir para colocarnos en el mundo de otros modos sin sucumbir a la lucha a la que invita la *reacción* transformadora.

1.2. La práctica socioeducativa como política primera

La concepción educativa desde la que nos situamos es deudora de una posición que ha sido desarrollada por la política de las mujeres, que apuesta por acompañar a la realidad que cambia. Es, como señala Piussi (2006: 49), un “saber estar en una relación viva, intensa, con el aquí y ahora: una relación hecha de escucha, de búsqueda de sentido, de apertura a lo posible”, fuera de voluntarismos e idealizaciones. Es una posición política que coloca su eje en la relación, en un hacer en primera persona, en ponerse en juego desde quien se es y con las propias capacidades. Una postura relacional y abierta a lo imprevisible, que nos lleva a dar existencia a lo que necesitamos y deseamos, y trata de no caer en la trampa de vivir lo real como un obstáculo al que oponerse o negar lo que no nos gusta. Y así aprendemos a vivirnos desde la posibilidad de contribuir a cambiar la realidad y no como víctimas de cambios externos (Blanco y Sierra, 2013).

Se trata de una posición política que coloca en el centro la palabra y la relación (en lugar de la norma); una política de lo simbólico que se ocupa de “cambiar no tanto la realidad como mi relación con la realidad; porque es el cambio de mi relación con la realidad lo que me cambia inmediatamente la vida y lo que, después, irá cambiando la realidad en lo que vaya siendo posible cambiarla” (Rivera-Garretas, 2001: 32). La política de lo simbólico pone el acento en el partir de sí: tener en cuenta la propia experiencia para “empezar desde” y, al mismo tiempo, “separarse de”; un actuar que, partiendo de la propia experiencia, va hacia el mundo (Rivera-Garretas, 2005: 40). Un actuar en primera persona, desde quien se es, sin renunciar a hacer lo que está en tu mano, siempre en relación y en el marco de una libertad relacional, “que acepta los vínculos y las dependencias que nos ligan a los otros y al mundo (Piussi, 2008).

1.3. La educación social como experiencia de relación

Si la educación es relación, lo que nos demanda es el reconocimiento de la irreductible originalidad del otro; más allá (no en contra) de aquellas dimensiones que se pueden compartir con otros y que suelen configurar las adscripciones de identidad (como son el género, la clase social, el grupo étnico, o la situación económica). No salir de este reducto nos mantiene en un terreno en el que juegan el poder y la servidumbre (Libería de Mujeres de Milán, 2006) y que hay que repensar cuando tratamos de vivir la práctica socioeducativa como una relación con la alteridad en la que algo nos pasa, y por eso nos transforma (Contreras, 2016).

Pensar la educación social como experiencia de relación con otro singular, nos pide acogerle desde lo que es y no desde lo que queríamos o necesitamos que sea, soslayando el riesgo de construir al otro como objeto de nuestros deseos de emancipación (Ellsworth, 1999; Lather, 1999; Orner, 1999). Un movimiento que nos lleva desde el asistencialismo paternalista al acompañamiento educativo y que implica un recolocar tanto el lugar de quien acompaña como de quien es acompañado, reconstituyendo las posiciones de poder y control que habían sido creadas desde modelos de intervención paternalistas (Planella, 2016).

Para acompañar hay que aprender a mirar y dejarse transformar, dejarse tocar por el otro. Cultivar la atención y la pasividad; escuchar, mirar con atención y dejarse decir, dejarse transformar. La atención, dirá Zambrano, es la receptividad máxima: “una disposición y una llamada a la realidad (...) la apertura del ser humano a lo que le rodea y no menos a lo que encuentra dentro de sí, hacia sí mismo” (2007: 61). Acompañar desde el reconocimiento es “estar siempre disponible... estar, permanecer y acompañar” (García, 2010). *Permanecer* y *estar* es un acto de amor, un estar ahí sin esperar nada concreto aunque con esperanza de que algo suceda. Una espera que deja espacio para que se inicie algo nuevo, no previsto. La práctica de la relación exige escucha en tanto que obediencia a lo que el otro nos ofrece, con quien se entra en un diálogo con capacidad transformadora (Sierra y Blanco, 2017). Escuchar para dejarse decir, suspendiendo lo que creemos saber; y también es permanecer en silencio, que es “con toda seguridad uno de los mediadores más poderosos del tacto” (van Manen, 1998: 184).

Prepararse para ser educador/a es establecer una relación de apertura, de diálogo con una misma y con los otros sobre el sentido de la profesión, sobre las cuestiones fundamentales del oficio, a partir de lo que vivimos en situaciones concretas (Blanco, Molina y Arbiol, 2016). Requiere que se practique una orientación reflexiva, un pensar detenido sobre las experiencias que se viven, teniendo oportunidad de activar “la disciplina mental” de reflexionar sobre su experiencia (Mortari, 2012). Porque, si bien la experiencia puede ser “un poderoso contexto de aprendizaje” (Richert, 2003), que lo sea depende de que podamos “pensar en ella y darle sentido”.

La formación debe constituir una oportunidad para desarrollar los propios modos de actuar, para madurar y modular el alcance de nuestros deseos y conocer las concepciones que sostienen nuestras prácticas. No es sólo disponer de recursos para actuar; es desarrollar una disposición hacia la reflexión, el análisis de la propia experiencia y la escucha atenta hacia las otras y los otros. Formar es formar-se, desarrollar la sensibilidad pedagógica que nos permite responsabilizarnos de nuestras acciones, orientadas siempre al bienestar de aquellas personas con las que nos relacionamos (Blanco y Sierra, 2013)

Estos son los supuestos en que nos apoyamos: que la educación es siempre relación, encarnada y viva (Blanco, 2006). Por eso, la formación inicial no puede quedar reducida a un conjunto de proposiciones y explicaciones que enmarcan aquello «que hay que saber» para ayudar a nuestros estudiantes a orientar la acción educativa. Se trata de vivirla como desplazamiento de esa mirada más centrada en la intervención (aquello que hay que saber «sobre los otros» y «para los otros»), para dar lugar a un vivir la formación en tanto que transformación de sí y búsqueda de un actuar con sentido y responsabilidad. Una formación que no se articule sobre la idea de producción sino sobre la de creación (Bárcena y Mélich, 2000). Buscamos desarrollar la sabiduría práctica, como sostiene Biesta (2017: 157), que “no debe entenderse como un conjunto de habilidades o disposiciones o como un conjunto de competencias, sino que más bien denota una cierta cualidad o excelencia de la persona”. Una sabiduría que no es un “añadido” a lo que conocemos, que no es una “competencia” más, que no es algo que poseemos sino algo que “somos”, que forma parte de lo que somos y de cómo estamos en la educación.

2. Metodología

El oficio socioeducativo se ejerce siempre en relación, en primera persona y abierto a lo imprevisible (Biesta, 2017). En el marco de la formación, el prácticum es un momento de especial valor para que el estudiantado se ponga en juego en primera persona; para que vayan construyendo sus modos propios de pensar y habitar la profesión desarrollando el “virtuosismo” que implica a la totalidad de lo que se es (no solo de lo que se conoce o de lo que se sabe hacer) (Biesta, 2012).

Para poder comprender el modo en que sucede esta transformación de sí en la formación inicial de educadores y educadoras sociales, nos hemos acercado al Practicum del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga, donde a lo largo de tres años consecutivos –2019, 2020 y 2021–, hemos acompañado a un grupo de siete estudiantes en el desarrollo de sus prácticas externas en centros adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación, durante el Practicum I (2º curso, primer semestre, 75 horas), Practicum II (3º curso, segundo semestre, 225 horas) y Practicum III (4º curso, primer semestre, 225 horas).

La investigación cuyos resultados estamos presentando, es de carácter cualitativo (Eisner, 1990; Flick, 2004; Maxwell, 2019), realizada a partir de un estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 1998; Vázquez y Ángulo, 2003) con un enfoque narrativo (Clandinin, 2013) y una orientación fenomenológica (van Manen, 2003). Tiene lugar en el marco de una tesis doctoral, en la que exploramos el valor formativo del saber de la experiencia para la construcción de un conocimiento profesional propio, en cuatro fases: (i) exploratoria; (ii) de indagación en el campo; (iii) de profundización y síntesis de la información; y (iv) de escritura de relatos de investigación.

La indagación se ha desarrollado poniendo el foco en: (1) las visiones epistemológicas de las que parten las estudiantes; y (2) los espacios y dispositivos formativos que favorecen la reflexión sobre la propia práctica; para (3) poder visualizar el modo en que la formación permite la transformación de sí. Los hallazgos que aquí presentamos forman parte del análisis desarrollado en las fases III y IV del proyecto, centrados en los cambios que muestran cómo las estudiantes han ido pasando de una actitud más intervencionista a otra más atenta y abierta a lo que la relación educativa con los educandos propiciaba. Recorridos que nos invitan a preguntarnos cuál es el sentido del oficio socioeducativo y sus tareas y cómo se va constituyendo el Practicum como espacio para *pensarse con* otros en el oficio. Hemos seleccionado la trayectoria de tres estudiantes a fin de analizar el modo en que han ido habitando las preguntas sobre el oficio, sobre la relación con la alteridad y sobre su compromiso con el mundo común en su acercamiento a la práctica de la profesión.

En los quince seminarios desarrollados durante el prácticum, hemos realizado una *observación de cerca* (van Manen, 2003), no solo tomando notas sino reflexionando para recoger la experiencia de las y los participantes. Teniendo en cuenta que somos cuerpos que hablan, dan y reciben sentido (Pérez de Lara, 2010), la observación no basta para construir la historia de cada quién, por lo que precisamos de *entrevistas hermenéuticas* (van Manen, 2003), tanto individuales como grupales, para acceder a la experiencia de cada estudiante y comprender los sentidos y significados que emanaban de sus propias vivencias. Se llevaron a cabo un total de dieciocho entrevistas individuales —una con cada estudiante al finalizar cada prácticum—, y dos encuentros grupales con once estudiantes.

Estas entrevistas fueron apoyadas por un análisis documental, atento y continuo, de las producciones narrativas de las y los estudiantes durante los tres periodos de prácticas: diarios, relatos de experiencia, planificaciones narrativas y memorias de prácticas. Un trabajo que era compartido periódicamente por el grupo de estudiantes en el *Portafolio Virtual Mahara*, lo que nos permitía ir conociendo qué sucedía en sus prácticas, cómo lo estaban viviendo, cómo se sentían, qué les preocupaba, dónde ponían la atención, cómo hablaban de las y los profesionales, cómo describían a las personas con las que trabajaban y qué tensiones les provocaba el encuentro, etc.

Del grupo de prácticas, hemos seleccionado la información procedente de tres estudiantes —a quienes nombramos como Sol, Ale y Zoe—, que mostraron durante el proceso más apertura y disponibilidad a la propuesta de la tutora, haciéndose preguntas sobre su propia experiencia e incluso invitando a pensar a sus compañeros y compañeras sobre cuestiones que les eran comunes. Esta es la razón para seleccionarlas y es sobre su experiencia sobre la que hemos profundizado, tratando de repensar el modo en que han ido gestando sus saberes profesionales. Siguiendo con el planteamiento de van Manen (2003), el estudio se ha llevado a cabo en tres fases: a) una aproximación holística en la que se captan temas y significados generales; b) una aproximación selectiva o de marcaje, que permite centrar la atención en frases concretas; y c) una aproximación detallada o línea a línea, para entrever los sentidos sobre los que se fundamentan.

3. Resultados

Investigar los movimientos de las estudiantes tiene que ver, por un lado, con indagar sobre la visión que tienen del oficio para el que se están preparando, y por otro, con el modo en que el espacio formativo del Prácticum va posibilitando la gestación de un saber propio. Estos movimientos los podemos nombrar como *pasajes*, fruto de eso que les *pasa* (Larrosa, 2014) a las estudiantes desde la vivencia de los acontecimientos propios del oficio; esa vivencia, cuando se reflexiona sobre ella, va dejando una huella que va conformando el sentido que le van dando a lo que significa ser educadora social hoy.

En este entramado propio de la experiencia de cada estudiante hemos visto cómo se han ido transformando las visiones epistemológicas de las que parten y cómo el contexto del prácticum les ayuda a conformar una visión sobre el oficio permeable en aspectos como la reflexión y el diálogo, que hacen posible el pensar y pensarse en relación. Hemos identificado algunos “movimientos” en las estudiantes en relación a cómo se piensan como educadoras sociales, reconociendo que este es un oficio de lo humano (Cifali, 2010) y desarrollado desde la práctica de la alteridad (Larrosa, 2014; Pérez de Lara, 2014).

A pesar de que cada una asume el “movimiento” de una forma singular, para presentar los pasajes que tienen lugar en la experiencia de cada estudiante, vamos a mostrar, en primer lugar, de dónde parten; en segundo lugar, el punto de inflexión como hito que alimenta su movimiento; y en tercer lugar, el acto en el que incorporan el saber fruto de esta disposición más personal en la práctica del oficio.

Figura 1. Pasajes de experiencia en las estudiantes de Educación Social.

Pasajes Estudiantes	De dónde parte	Punto de inflexión/Hito	Saber encarnado
Sol	Cambiar	Lectura sobre la confianza	Acompañar
Ale	Intervenir	Invitación de la tutora a pensar sobre el juicio	Estar con
Zoe	Reeducar	Diálogo reflexivo sobre la naturaleza de su función	Reconocer
MOVIMIENTO	Del intervenir sobre... (ver 3.1.)	...a la pregunta por su lugar en la relación... (3.2.)	... para estar con. (3.3.)

Fuente: elaboración propia.

3.1. Del *intervenir sobre...*

Observamos como en sus primeros días de prácticas, las estudiantes se disponen en un modelo intervencionista que las sitúa actuando sobre las personas. Cuando llegan a los centros, Sol, Ale y Zoe, quieren ayudar a los chicos y las chicas de las residencias escolares en las que están haciendo sus prácticas. Aun sabiendo que quince días no son suficientes para conocer a una persona, ni el funcionamiento de un centro, ellas ponen todo de sí para entrar en contacto con alguien que las necesite y para quién su acción será significativa. Las estudiantes consideraban que “la educación social trabaja con personas en situaciones muy complejas” (Sol), pues “tienen problemas personales bastante graves como maltrato psicológico, depresión, ansiedad, pérdida de la custodia de los padres... y aunque estén entre semana en la residencia, también les afecta y se lo guardan porque no tienen a nadie para contárselo”. Por lo que ellas ven que son chicos y chicas “con deseo y necesidad de cariño, de una charla, de expresar sus sentimientos, de tener a alguien constante que se preocupe por ellos y que tengan la certeza de que no les va a fallar” (Zoe).

Ante el análisis que hacen de la realidad, Sol se propone *cambiar –para mejorar–* algún aspecto de sus vidas por pequeño que sea; Ale se plantea *intervenir* con ellos, sacarlos de clase para hacer algún proyecto con su compañera y asesorarles sobre temas en los que cree que necesitan orientación; y Zoe quiere *reeducar* a las chicas y aconsejarlas para tratar de arreglar aquello que veía que se había roto. Y recriminan lo que entienden que es una actitud pasiva por parte de los profesionales del centro que no ofrecen su ayuda a estas chicas y chicos.

Cambiar, intervenir y reeducar son tres acciones que se ejercen sobre el otro desde la creencia de que como educadoras tienen la capacidad, los recursos y la legitimidad para abordar sus problemas. Aun cuando no sean conscientes de ello o incluso no sea lo que declaran pretender, esta posición las coloca en un lugar de superioridad, de jerarquía y de influencia desde el poder. Lo que les conduce a hacerse preguntas sobre la relación que establecen respecto a las personas con las que trabajan y los profesionales a quienes observan en relación con ellas: ¿Qué puedo hacer como educadora social? ¿Cómo me sitúo siendo “la de prácticas”? ¿Qué sucede al tener casi la misma edad? ¿Ese modo de actuar es desde el que yo quiero ejercer la profesión? ¿Soy mediadora o intermediaria?

Estas preguntas generan en cada quién un miedo particular y a la vez común. Sol teme el rechazo por parte del alumnado, que *no la respeten* por su posición de estudiante y que eso suponga un impedimento para crear un vínculo afectivo e iniciar un proceso socioeducativo. A Ale le preocupa que *no la tomen* en serio o que le viesan como una “enemiga”, al tener su edad y estar al lado del profesor. Zoe tiene miedo a que no la acepten tanto como a ser demasiado permisiva. Estos miedos tienen que ver con el modo en que comienzan a pensarse en una relación que busca el mínimo de poder y el máximo de autoridad.

3.2. A la pregunta por mi lugar en la relación...

El movimiento se percibe cuando hay un punto de inflexión, cuando una lectura, una invitación de la tutora o un acontecimiento crea dudas, miedos, o incertidumbres que les hacen pensar de nuevo en el modo en que se sitúan en la relación. La tutora, que permanece atenta a las preocupaciones de las estudiantes, dedica algunos seminarios a trabajar sobre el sentido de la relación de autoridad. Algo necesario para deshacer el rechazo inicial desde la confusión de autoridad y poder (Esteve, 2010) que requiere dedicación a la lectura, el análisis y la reflexión que invita a pensar la autoridad en el marco de la relación. Autoridad relacional que permite la transformación de sí apoyándose en el reconocimiento y la confianza (Sofias, 2002).

Así, en el Practicum II, en diálogo con las lecturas, las estudiantes comienzan a pensar en la posibilidad de otros modos de relación apoyados en la *confianza* (Sol), la *escucha* (Ale) y el *reconocimiento* (Zoe). En este momento, la preocupación deja de ser la actividad que van a proponer (lo que van a hacer) y comienza a ser el modo en que lo van a hacer y el sentido de su acción (cómo se van a situar, cuál es su propósito, cómo creen que se van a sentir...). De esta forma, comienzan a pensar en quiénes son como educadoras sociales: cómo ven a los chicos y a las chicas, cómo les nombran, por qué les parece que lo que hacen los educadores y educadoras a quienes observan está bien o mal, si hay entre las normas y las reglas otras posibilidades para hacer que no se han tenido antes en cuenta, cómo esta mirada les hace sentir, qué consideran que deben hacer, etc.

Esta apertura de reflexión sobre la mirada al otro, teniendo en cuenta el propio cuerpo en relación con la persona con la que se trabaja, con el equipo educativo y con la institución, hizo posible que las estudiantes tomaran conciencia de su compromiso como educadoras sociales, que no estaba en salvar al otro, sino en compartir con el otro un espacio físico y temporal común. Y comienzan a pensar en qué sucede cuando se sitúan cerca o lejos, cuando dicen alguna palabra, cuando levantan el tono de voz, cuando no sucede lo que esperaban, cuando se olvidan de algo, cuando no ponen límites, cuando nombran a las personas por su nombre, cuando les preguntan como están, cuando su situación les produce pena, etc. Y comprenden que no son tanto sus capacidades para ser educadoras, sino sus propias creencias y acciones, las que las sitúan respecto a la otra persona y a lo que consideran que deben hacer o saber hacer, y desde donde nace y se gesta su acción socioeducativa.

3.3. ... para estar con

El nuevo saber que se recrea, va haciendo pasaje entre quienes son y lo que van siendo. Esto lo observamos cuando cambian ciertas palabras, describen otros modos de situarse en la relación, narran los sucesos con un tono más tranquilo y sosegado, incorporan referentes, se ponen a sí mismas en cuestión y se abren al encuentro.

En el último periodo de prácticas, Sol comienza a sostener que la acción socioeducativa es un acto de acompañamiento, un proceso de crecimiento recíproco, en el que ambas partes aprenden.

Trabajar con personas en Educación Social requiere un vínculo, requiere propósitos, pero también requiere flexibilidad, disponibilidad y escucha. Nadie sabe mejor lo que necesita y de lo que carece que la persona que demanda, y esto es lo que debo interiorizar como educadora, que mi función es acompañar en el proceso de adquirir aprendizaje, recursos y herramientas a través del amor y la atención sincera. (Sol, Memoria PIII)

Ale deja de preocuparse tanto por diseñar talleres concretos y se centra en lo cotidiano, en las conversaciones del día a día, en estar ahí.

Me he dado cuenta de que, a veces, con estar disponible es suficiente, dado que los chicos/as también necesitan espacio y no siempre hay que estar ocupado o activo. He sido consciente de que estando ahí, los mismos chicos/as te buscaban para jugar contigo a videojuegos, ver una película, hablaban conmigo y surgían conversaciones o simplemente querían que los observase mientras me mostraban como pintaban, bailaban o me enseñaban como tiraban el trompo. He comprendido que esto también es parte de ser educadora social, es parte de mi profesión, y que estos momentos son igual de valiosos para la educación. (Ale, Memoria PIII)

Zoe reconoce y se reconoce a sí misma en la relación, pues comprende que su labor no es reeducar, sino acompañar desde quien es, con su palabra y su silencio.

Tras crearme educadora es cuando más tensiones han aparecido, porque ya no me he sentido ajena a la cuestión, porque ya sé que me afecta y me pertenece, y entonces he tenido que saber cómo ser educadora, por qué lo soy, por qué me aparecen las tensiones que me aparecen, y sobre todo, cómo resolverlas en el caso de que tengan solución. (Zoe, Memoria PIII)

Desde esas nuevas disposiciones a la relación que establecen con las personas con las que trabajan en los centros de prácticas, las estudiantes toman conciencia de que nadie sabe mejor lo que necesita y de lo que carece que la persona que lo demanda (Sol). Por eso, no deben intuir, ni dar por hecho, ni tratar de interpretar lo que le ocurre a los chicos y las chicas, o por qué hace lo que hace el educador o la educadora, sino que han de salirse de su zona de confort, abrirse a otras posibilidades más allá de los talleres y las actividades previamente diseñadas (Ale). Sabiendo que como educadoras en prácticas o en formación, son educadoras y no son ajenas a la cuestión (Zoe), sino que forman parte del encuentro y el acto educativo con lo que ya son hoy: mujeres, jóvenes, estudiantes, con ganas de cambiar el mundo, con la esperanza de que otro mundo es posible y con la posibilidad de hacer lo que está en sus manos para hacerlo realidad.

4. Discusión y conclusiones

Como hemos podido observar, la mirada de las tres estudiantes al inicio de su formación se orienta desde la visión oprimido-opresor. Esto no es algo particular de Sol, Ale y Zoe, sino que tiene que ver con la cultura profesional de la Educación Social, en la que prevalece una visión asistencialista que les hace situarse desde el deseo de intervenir *sobre* los otros a fin de atender sus necesidades y demandas.

A lo largo de la investigación hemos observado cómo una propuesta formativa que acoge la búsqueda de un sentido libre a partir del diálogo con otros a través de la lectura, la escritura y la conversación, permite a las estudiantes la creación de una disposición propia para detenerse y repensar el sentido de la relación educativa. Un gesto que hace posible la apropiación de la cotidianidad de su proximidad y su sencillez para, con sentido común, poder acercarse a lo hay en cada una de origen de acción y posibilidad (Arendt, 1996) y desde ahí, dar y dar-se (Esquirol, 2016).

Las estudiantes han partido de un contexto profesional que sitúa el centro de su tarea en la intervención sobre el otro, un modelo asistencialista que las coloca, en tanto que profesionales, en relación de superioridad respecto a las personas con las que trabajan. La reflexión sobre sus propias vivencias y el conocimiento de los principios que orientan sus acciones les ha permitido cuestionarse la necesidad de pensar la relación desde la disparidad más que desde la jerarquía, generando la posibilidad de una relación de *autoridad*, basada en la confianza y el reconocimiento (Sofías, 2002; Esteve, 2010). El reconocimiento de la legitimidad del otro (Maturana y Nisis de Rezepka, 2005) y la confianza en su capacidad de hacerse cargo de su vida. Todo ello requiere una práctica de escucha pedagógica (Sierra y Blanco, 2017).

Y así, van aprendiendo a relacionarse con el otro desde su singularidad, poniendo cuidado para reconocerle; y haciendo posible que nuestras aspiraciones de justicia, de igualdad, puedan convivir con la atención a la singularidad (Rivera-Garretas, 2000; Contreras, 2002). Dice Piussi (2008) al respecto que aprender a soportar las contradicciones y dejarlas vivir también dentro de nosotros sin posicionarnos inmediatamente en un movimiento dialéctico, permite abrirse a lo real en su complejidad contradictoria.

Y van aprendiendo a cultivar la atención y la pasividad, para dejarse transformar. Aprender a acompañar, a estar siempre disponible, “a estar, permanecer y acompañar” como indica García (2010). Estar ahí (Praetorius, 2002: 108), sabiendo que estamos en relación, desde la conciencia de que “el obrar humano ya no se presenta como un decidir y producir autónomo, sino más bien como un entrelazar y tejer”. Dar y darse, pasa por el cuidado de sí, como actitud de atención a uno mismo/a, a los propios pensamientos y las propias acciones, para el dominio de sí, para “mostrar, mediante las acciones, lo que se piensa y lo que se dice” (Maaschelein y Simons, 2008: 135). Esto es, la toma de conciencia del saber que habita en nosotros/as, que está vinculado a la experiencia y se va conformando a partir del modo en que vamos respondiendo a lo que vivimos (Blanco, 2017). La experiencia de las estudiantes acoge el reto de aprender a mirar la vulnerabilidad de la realidad, no desde la situación de oprimido, sino desde una mirada más amplia que contemple la vida sin desprenderse de sus matices. Eso no significa negar las dificultades, las discriminaciones y las condiciones materiales; pero sí colocar al oficio con los otros y con las otras, cultivado de manera solícita, que abre a concebir la vida ajena no desde la carencia, sino desde las posibilidades (Ayala, 2011); no de una manera ingenua ni desde la caridad, sino aprendiendo a reconocer al otro y a la otra en toda su complejidad (Martín-Alonso et al., 2019).

Este movimiento lo hemos ido rastreando en las narraciones de las estudiantes a medida que avanzaba el proceso formativo del Practicum, donde iban mostrando los cambios en su manera de mirar al otro, a sí mismas y a la realidad de los contextos en que vivían. Cambios que son fruto de un proceso reflexivo

y dialogante generado por la lectura, el diálogo y la escritura, que favorece el desarrollo de una apertura al saber de la experiencia, que hace posible acoger y atender lo imprevisible y singular de cada encuentro educativo.

Cambios propiciados por una formación que entiende que formarse es transformarse (Blanco, Molina y Arbiol, 2017) y que invita a las estudiantes de Educación Social a ir elaborando una concepción de lo que es el oficio, que no es intervenir *para* otros o *sobre* otros como algo ajeno, sino como parte de la relación con los otros con los que trabajamos. Una formación que hace posible una disposición pensante que permite salir de la opresión para ponerse a la escucha de la realidad del otro. Este movimiento, nos aleja de las ideas de vulnerabilidad y carencia, con las que corremos el riesgo de “envolver a los otros sin apenas contar con lo que han de poder decir acerca de sí mismos y sus vidas” (Sierra, 2013: 52). Y nos acerca al encuentro con el otro para aprender a vivir en un mundo común (Herrero, 2022), desde la convicción de que

cambiar el mundo no es cambiar de mundo. Cambiar la vida no es pensar que la verdadera vida está en otra parte, que es siempre otra. No hay otro mundo ni otra vida. Sólo ésta. La mía. Sin curación ni salvación. En un solo mundo que es nuestra dimensión común (Garcés, 2013: 117).

5. Fuentes de financiación

Universidad de Málaga.

6. Declaración de la contribución por autoría

María Victoria Martos Pérez: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Validación, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Ester Caparrós Martín: Conceptualización, Administración del proyecto, Recursos, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Nieves Blanco García: Conceptualización, Administración del proyecto, Recursos, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

7. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*, Madrid, Península.
- Ayala, R. (2011): “La esperanza pedagógica. una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen”, *Revista Española de Pedagogía*, 69 (248), pp. 119-144. Disponible en: <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol69/iss248/1>
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000): *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- Biesta, G. (2012): “Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher”, *Phenomenology & Practices*, 6(2), pp. 35-49. Disponible en: <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2017): *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*, Madrid, SM.
- Blanco, N. (2017): *La naturaleza de los saberes del oficio docente*, Memoria de Cátedra Inédito, Universidad de Málaga, Málaga.
- Blanco, N. (2006): “Saber para vivir”, en A. M. Piussi y A. Mañeru, coord., *Educación, nombre común femenino*, Barcelona, Octaedro, pp. 158-183.
- Blanco, N. y Sierra, J.E. (2013): “La Experiencia Como Eje de la Formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales”, *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 21(28), pp. 1-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728028.pdf>
- Blanco, N., Molina, M.D. y Arbiol, C. (2017): “Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente”, en J. Contreras, comp., *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*, Barcelona, Octaedro, pp. 158-183.
- Blanco, N. (2010): “De la dificultad y las posibilidades de acompañar a la realidad que cambia”, en R. Arnaus y A. M. Piussi, *La universidad fértil*, Barcelona, Octaedro, pp. 131-145.
- Caparrós Martín, E. y Sierra Nieto, E. (2019): “Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros”, *RIFOP*, 9(33.3), pp. 175-194. Disponible en: <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75746>
- Cifali, M. (2010): “Enfoque clínico, formación y escritura”, en L. Paquay et al., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE, pp. 170-196.
- Clandinin, D.J. (2013): *Engaging in narrative inquiry*, California, Left Coast Press.
- Contreras, J. (2002): “Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades”, *Cuadernos de pedagogía*, 311, pp. 61-65.
- Contreras, J. (coord.) (2016): *Tensiones fructíferas. Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*, Barcelona, Octaedro.
- Eisner, E. W. (1998): *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós.
- Ellsworth, E. (1999): “¿Por qué eso no parece empoderante?”, en M. Belausteguigoitia y A. Mingo, eds., *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós, pp. 55– 88.
- Esquirol, J. M. (2015): *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*, Barcelona, Acontilado.
- Esteve, J. M. (2010): *Educar, un compromiso con la memoria*, Barcelona, Octaedro.

- Flick, U. (2012): *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata
- Garcés, M. (2013): *Un mundo común*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- García, L. (2010): "La atención a la singularidad", en Sofías, *Un tiempo naciente. Acoger lo nuevo y singular en la relación educativa*, Madrid, horas y HORAS, pp. 135-137.
- Herrero, Y. (2022): *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*, Barcelona, Octaedro.
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2019): *Interseccionalidad*, Madrid, Morata.
- Larrosa, J. (2014): "Experiencia y alteridad en educación", en Skliar, C. y Larrosa, J., comps., *Experiencia y alteridad en educación* [2a. ed., reimp], Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.
- Lather, P. (1999): "¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al curriculum liberador", en M. Belausteguigoitia y A. Mingo, eds., *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós, pp. 89-115.
- Librería Mujeres de Milán (2006): *La cultura patas arriba*. Madrid, horas y HORAS.
- Maaschelein, J. y Simons, M. (eds.). (2008): *Mensajes e-ducativos desde la tierra de nadie*, Barcelona, Laertes.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, E. (2019): "Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa", *Teoría de la Educación*, 31, pp. 103-122. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/teri.19442>
- Martínez Reguera, E. (2015): *Manifiesto personal contra el sistema*, Chile, Quilombo.
- Maturana, H. R. y Nisis de Rezepka, S. (2005): *El sentido de lo humano*, [9a. ed., reimp.], Santiago de Chile, J.C. Sáez.
- Maxwell, J.A. (2019): *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo*, Madrid, Gedisa.
- Montagut, M. (2008): "Educación social, ciudadanía y tercer sector. Educación Social", *Revista de intervención socioeducativa*, 38, pp. 107-120. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165589>.
- Mortari, L. (2012): "Learning thoughtful reflection in teacher education", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(5), pp. 525-545. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Núñez, V. M. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona, PPU.
- Orner, Mimi (1999): "Interrumpiendo los llamados para una voz del y la estudiante en la educación 'liberadora'", en M. Belausteguigoitia y A. Mingo, eds., *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, Paidós, pp. 116-133.
- Pérez de Lara, N. (2010): "La experiencia de la diferencia en la investigación", en J. Contreras y N. Pérez de Lara, comps., *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata, pp. 117-135.
- Pérez de Lara, N. (2014): "Escuchar al Otro dentro de sí", en C. Skliar y J. Larrosa, comp., *Experiencia y alteridad en la educación* [2a. ed., reimp]. Santa Fe, Homo Sapiens, pp. 42-52.
- Piussi, A. M. (2006): "El sentido libre de la diferencia sexual en educación", en A. M. Piussi y A. Mañeru, *Educación, nombre común femenino*, Barcelona, Octaedro, pp. 15-45.
- Piussi, A. M. (2008): "Posibilidad de una escuela de libertad", en L. Boff, V. Ferrer, F. Gutiérrez, H. Maturana y A. M. Piussi, *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*, Valencia, Instituto Paulo Freire de España.
- Planella, J. (2015): *El oficio de educar*, Barcelona, OUC.
- Planella, J. (2016): *Acompañamiento social*, Barcelona, UOC.
- Praetorius, I. (2002): "La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico", *DUODA, Revista d'Estudis Feministas*, 23, pp. 99-110. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/download/62722/90825>
- Richert, A. (2003): "La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto", en A. Lieberman y L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp.193-208.
- Rivera-Garretas, M. M. (2001): *Mujeres en relación*, Barcelona, Icaria.
- Rivera-Garretas, M.M. (2005): "La política de las mujeres: historia y actualidad", *DUODA, Revista d'Estudis Feministas*, 28, pp. 27-37. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/63122>.
- Rivera-Garretas, M.M. (2000): "La atención a lo singular en la relación educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, 293, pp. 10-13.
- Sierra Nieto, J. E., y Blanco, N. (2017): "El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa", *Qualitative Research in Education*, 6(3), pp. 303-326. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sierra, J. E. (2013): *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Málaga, Málaga. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/6739>
- Simons, H. (2011): *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- Skliar, C. (2014): "Fragmentos de experiencia y alteridad", en Skliar, C. y Larrosa, J., comp., *Experiencia y alteridad en educación* [2a. ed., reimp], Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones, pp. 143-160.
- Sofías (2002): *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?*, Madrid, horas y HORAS.
- Stake, R. (1998): *Investigar con estudios de caso*, Madrid, Morata.
- van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós.
- van Manen, M. (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (coords.) (2003): *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Zambrano, M. (2007): *Filosofía y Educación. Manuscritos*, Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Málaga, Editorial Ágora.