

INVESTIGACIONES

Los seminarios del Practicum como espacio formativo para el desarrollo de saberes profesionales

The Practicum seminars as a training space for the development of professional knowledge

María Victoria Martos-Pérez,^{*} Nieves Blanco García^{**} y Ester Caparrós Martín^{***}

Recibido: 24 de junio de 2024 Aceptado: 21 de julio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Martos-Pérez, M. V.; Blanco, N. y Caparrós, E. (2024). Los seminarios del Practicum como espacio formativo para el desarrollo de saberes profesionales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 105-119 <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19668>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19668>

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio de caso realizado en el Practicum del Grado de Educación Social¹. Tratamos de profundizar en cómo los seminarios de prácticas son un recurso formativo para el desarrollo de saberes profesionales de las y los estudiantes. Los seminarios son entendidos como una oportunidad para pensar sobre los sentidos y significados que van otorgando a lo que viven durante las prácticas en los que cultivan la reflexión sobre la/su experiencia. Se ha indagado en el proceso de prácticas de seis estudiantes, a través de la observación en los seminarios, la conversación hermenéutica y el análisis documental. Esto ha permitido conocer el modo en el que cada estudiante iba elaborando su percepción de la realidad profesional —antes, durante y después de las prácticas—, reconocible en el modo en que iban narrando y expresando sus decisiones/actuaciones en los centros de prácticas. Esto nos lleva a considerar que disponer de un espacio formativo como los seminarios, articulados sobre la lectura, la escritura y la conversación, posibilita a estudiantes en formación, re-crear una relación propia y singular con el saber de la profesión.

Palabras clave: seminarios; practicum; saberes profesionales; educación social

ABSTRACT

This article presents preliminary findings resulting from research on pre-professional practice conducted in two educational institutions in Uruguay. The study focuses on the needs and difficulties that mentors encounter

¹ Este estudio forma parte de un proyecto de tesis doctoral en el que indagamos el desarrollo de saberes profesionales en la Formación Inicial de educadores y educadoras sociales, concretamente en las asignaturas de prácticas externas del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga. La doctoranda, María Victoria Martos Pérez, se encuentra realizando este proyecto con el acompañamiento de las profesoras Nieves Blanco y Ester Caparrós, y bajo la concesión de dos becas predoctorales consecutivas financiadas, la primera, por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España (FPU 18/0356) y, la segunda, por el II Plan Propio de Investigación, Divulgación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

Financiación: María Victoria Martos-Pérez se encuentra realizando el proyecto de tesis doctoral bajo la concesión de dos becas predoctorales consecutivas financiadas, la primera, por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España (FPU 18/0356) y, la segunda, por el II Plan Propio de Investigación, Divulgación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

Agradecimientos: Al grupo de estudiantes y a la tutora académica por permitirme participar, estudiar y compartir sus trayectorias formativas.



*María Victoria Martos-Pérez [0000-0002-6613-4189](https://orcid.org/0000-0002-6613-4189)
Universidad de Málaga (España)
mv.martosperez@uma.es

**Nieves Blanco García [0000-0001-7735-4593](https://orcid.org/0000-0001-7735-4593)
Universidad de Málaga (España)
nblanco@uma.es

***Ester Caparrós Martín [0000-0003-1700-3577](https://orcid.org/0000-0003-1700-3577)
Universidad de Málaga (España)
ester.caparros@uma.es



in the processes of teaching practice, which impact or influence the guidance and support of its development. On the other hand, the interest is centered on the reflective thinking of teachers and students in Teacher Education and Physical Education, and simultaneously, how they construct guidance and support. This is a qualitative inquiry that employs grounded theory, and the data collection technique used is the semi-structured interview. The obtained data enable the assessment of the actual needs of teachers and a comparison with the institutional requirements of teacher training in the country. Based on the contributions arising from the data and their subsequent analysis, a diagnosis of the educational reality was made, allowing for the continuity of the inquiry.

Keywords: pre-professional practice; accompaniment; affiliation; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas externas constituyen uno de los momentos más importantes y mejor valoradas dentro de los Grados de Educación, fundamentalmente por su cercanía con la realidad profesional. Así, suponen una oportunidad formativa relevante para la constitución de saberes profesionales de estudiantes que, durante un periodo de tiempo, se encuentran vinculados a escenarios en los que tienen la posibilidad de vivir la práctica de su oficio junto con diferentes profesionales en activo.

En este contexto de formación teórico-práctica, el objetivo con el que se diseñan y tratan de desarrollarse los seminarios es el de integrar los aprendizajes vividos en las prácticas, orientándolos a la reflexión sobre el propio hacer. Lamentablemente sigue existiendo una visión de separación entre lo que se da en la facultad y lo que se viven en las prácticas, que dificulta la conformación de saberes vinculados a la reflexión sobre la propia experiencia.

Sin embargo, desde la universidad llevamos años tratando de cuidar precisamente esto que apuntamos: que los procesos de prácticas no sean vividos de manera dicotómica —por un lado, la teoría y por otra la práctica—, sino que traten de potenciar aprendizajes cada vez más situados, vinculados al par experiencia-saber (Contreras, 2010, 2013). Esto es, que los aprendizajes sean fruto de un pensar sobre lo que vive y experimenta el alumnado. Por un lado, en los contextos donde se desarrollan los oficios para los que se preparan; y por otro, en el modo en el que van pensando conjuntamente sobre ello en los espacios que ofrecen los seminarios.

En este sentido, el propósito de este estudio es indagar sobre el valor educativo de estos espacios que acompañan la vivencia en la realidad práctica. Ponemos el foco en las cualidades que tienen dichos seminarios para comprender qué es lo que hace que sean escenarios posibilitadores de aprendizajes reflexivos y vinculados a la experiencia de quien se forma. Partimos de considerar que los distintos escenarios de formación inicial han de potenciar algo más que la capacitación técnica, esto es, deben ser espacios donde se da una verdadera iniciación al oficio (Caparrós y Sierra, 2012).

A través de un estudio de caso (Stake, 2010; Simons, 2011), nos acercamos a investigar la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010) de seis estudiantes. Tratamos de explorar los modos en que se construyen y comparten saberes profesionales en los seminarios llevados a cabo por una tutora durante el Practicum II del Grado de Educación Social. Encuentros con un diseño que alienta el pensamiento reflexivo y deliberativo. En el estudio nos guían tres

cuestiones: (i) ¿Qué suponen los seminarios en la formación inicial de educadores y educadoras sociales?; (ii) ¿Constituyen una oportunidad para pensarse personal y profesionalmente?; y (iii) ¿Qué valor tiene para la formación de educadores y educadoras sociales pensar con otros y otras?

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El oficio socioeducativo, un oficio relacional

El oficio educativo es un oficio de lo relacional. Por eso, la formación inicial debe poder contemplar esta cuestión como un asunto pedagógico ineludible. Así lo plantea Cifali (2010), cuando afirma que en las “profesiones del sector humano”, sus profesionales se enfrentan a “situaciones sociales complejas, sometidas al tiempo, en las que se combina lo social con lo institucional y lo personal” (p.1).

Y es que el oficio educativo, tal y como sostiene Biesta (2017), al ser una práctica que siempre está abierta a la incertidumbre, pues cada situación, cada contexto y cada persona es singular, requiere de un saber fundado en las relaciones (Webb y Blond, 1995). Esto es, un saber cuya disposición contemple la cualidad emergente y situacional de la práctica en la que se desarrolla (García y Lewis, 2014); un saber encarnado en el que se anudan ser y saber y que, por consiguiente, trasciende al universo de conocimientos o habilidades meramente aplicativas o técnicas (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En el contexto de la Educación Social, la realidad a la que se enfrentan sus profesionales presenta una complejidad que no permite reducir su formación al desarrollo de destrezas y capacidades técnicas. Pues ningún entorno, medio o escenario en el que se pueda actuar educativamente, por muy similar que sea, es idéntico a otro. Aunque se puedan encontrar ciertas cualidades de intervención en la teoría que puedan ser extensibles a los variados contextos profesionales de la educación social, o tengamos acceso a un cuerpo de conocimiento concreto en lo relativo al oficio socioeducativo (pongamos como ejemplo el Código Deontológico), siempre habrá que “producir nuevos gestos y palabras que no están descritos en los libros” (p.1) como sostiene Cifali (2010).

Por esta razón, los y las profesionales de la educación social requieren escenarios formativos que favorezcan el desarrollo de saberes encarnados y situacionales que les permitan estar en una relación genuina con las personas a las que atienden. Y esa relación, a su vez, para que sea considerada educativa debe ser, tal y como lo plantean Skliar y Larrosa (2009), una experiencia de verdadero encuentro con la alteridad. Ello significa aprender a estar con una disposición de apertura al otro, a la otra y con una escucha atenta que permita abrirnos a lo que en la presencia con ese otro u otra nos pueda suceder/afectar.

En este sentido, la formación para el oficio socioeducativo, más que directrices sobre qué hacer, demanda un saber que, por un lado, se vincule a lo vivido, es decir “que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura” (Contreras, 2016, p.14); y por otro, cultive relaciones de alteridad, que tengan en cuenta la presencia del otro y del mundo (Blanco, 2017). Además, cabe apuntar que aquello que una educadora o un educador llega a ser, se va sedimentando, no solo con los contenidos adquiridos a lo

largo de la formación inicial, sino con lo aprendido fruto de la experiencia a lo largo de la vida, que fortalece la construcción de la subjetividad profesional. Por ejemplo, a partir de las vivencias propias en diversos contextos habitados con maestros y maestras u otros docentes, familiares, etc. Solo así, entendemos, se va forjando un modo de interpretar y entender las situaciones profesionales y actuar en ellas con sentido y responsabilidad.

2.2. La formación inicial, un espacio para el saber de la experiencia

Partimos de la idea de que el saber que sostiene la práctica de la relación educativa nace del encuentro con el otro (Arbiol, 2018), proviene de la experiencia (Contreras, 2016) y nos conforma poniendo en juego la propia subjetividad (Blanco, 2017; Contreras, 2010; Biesta, 2017). La formación inicial de educadoras y educadores debe abrir espacios que permitan a las y los estudiantes desarrollar una relación pensante con la profesión, que les conduzca a cuestionarse lo que hacen y el sentido de sus decisiones.

En este marco, la formación inicial sostenida desde una pedagogía narrativa (aquella que tiene en cuenta la propia experiencia como base de la formación) se comprende como una posibilidad para nombrar y dar valor a las vivencias propias de la práctica. Y así, poder entrever las fuerzas relacionales y contemplar las tensiones que tienen lugar en todo el entramado de posibilidades y códigos que existen en el oficio educativo. Pues esas tensiones son las que conducen, a cada educador o educadora, a exponerse y a pensar los modos posibles que conoce y organizan su mundo (Garcés, 2013).

Dice Contreras (2010) que “la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. Y es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional de teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo” (p.61). Esa noción de experiencia —de la que habla el autor— hace mención a lo que nos pasa y nos mueve a pensar lo educativo y su sentido. Y eso, si es potenciado en la formación inicial, puede ayudar a conformar lo que Contreras y Pérez de Lara (2010) han denominado saber de la experiencia. Ese saber de la experiencia sería lo que queda en nosotras y nosotros, fruto de lo vivido, conformando lo que somos y el modo en que nos disponemos a las relaciones.

Esta perspectiva nos parece clave para analizar el valor formativo que ofrecen los seminarios a partir de las vivencias que los estudiantes tienen realizando sus prácticas en los contextos profesionales concretos. Pues indagar en el modo en que se va construyendo este saber permite reconocer qué saberes y qué sentidos orientan la práctica educativa. Y repensar las propuestas formativas, para que éstas posibiliten a cada estudiante pensarse en el mundo, recontar su historia y reconstruirse como educadora o como educador (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

2.3. Los seminarios, escenarios para la reflexión compartida

Los seminarios se plantean, dentro de la asignatura del Practicum, como un modo de estar conectados con el alumnado que se encuentra realizando las prácticas en un contexto profesional concreto. Por tanto, son un recurso de mucho valor, sobre todo si el acompañamiento que se

realiza posibilita la reflexión situada de los aprendizajes que requiere el propio oficio para el que se están formando (Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, 2019; Sierra et al. 2017). Plantearlos como espacios para la conversación reflexiva con otras y otros, significa crear un encuentro entre educadores y educadoras en el que poder compartir cuestiones similares, dudas, etc.; o en el que poder narrar vivencias y hacerse preguntas poniendo en común las preocupaciones que puedan surgir durante la realización de las prácticas. No para encontrar respuestas concretas, sino para abrir nuevas interrogantes que conduzcan a cada quién a pensar y repensar su propia mirada pedagógica.

Así pues, los seminarios, planteados desde esta perspectiva, se constituyen como espacios que posibilitan: (i) pensarse con sentido, partiendo de lo que cada uno trae consigo, de su experiencia vivida; y (ii) pensar con otras y otros, a fin de compartir qué pasa, qué les pasa y qué les preocupa. Ese momento de pensar con otras y otros cobra sentido desde el modo en el que Zamboni (2009; 2019) sostiene el pensar en presencia, pues no se trata solo de un intercambio de palabras o ideas, o de escuchar otras voces diferentes; pensar en presencia requiere una relación a modo de creación que se va haciendo y moldeando con lo que va pasando en el encuentro.

“Lo que me pasa”, como diría Larrosa (2009) sucede siempre en relación “con” —una/o misma/o, las/os otras/os y lo otro—; y es en el contar la experiencia cuando se da el paso para dar significado a lo que se vive. Por eso, apostar por los seminarios como escenarios de aprendizaje en torno a esta idea de reconocimiento del otro, hace posible la constitución de saberes situados que den verdadero valor a lo que supone la relación educativa; como parte de ese ejercicio de aprender a considerar lo que es importante en el desarrollo y conformación del oficio.

3. MÉTODO

Como adelantamos en la introducción, esta investigación se ha desarrollado siguiendo una metodología de estudio de caso (Stake, 2010; Simons, 2011), en la que tratamos de explorar el valor formativo de los seminarios de prácticas como recurso formativo-reflexivo para el desarrollo de saberes profesionales de las y los estudiantes.

El estudio que presentamos tiene su base en una investigación más amplia que indaga en el desarrollo de saberes profesionales de educadores y educadoras sociales en formación. En ella se hecho el seguimiento de un grupo de estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga durante tres cursos consecutivos (del 2019/20 al 2021/22) para tratar de comprender cómo han ido elaborando un pensamiento cada vez más reflexivo y situado sobre sus vivencias a lo largo del Practicum.

La trayectoria formativa de esta asignatura está compuesta por tres periodos: Practicum I, Practicum II y Practicum III. En cada uno de ellos, el alumnado asiste a centros de trabajo, mientras son acompañados por un tutor o tutora, docentes de la facultad. Acorde a la planificación docente, asisten varios días a la semana a dichos centros, mientras desarrollan un diario, un portafolio y asisten a seminarios en la universidad.

Como parte de ese trabajo, nos centramos aquí en el diseño y desarrollo de los seminarios, profundizado en el modo en que son planteados por una tutora académica, que entiende estos

encuentros como espacios fundamentalmente orientados desde la lectura, la escritura reflexiva y el diálogo conversacional, a fin de posibilitar esa disposición reflexiva que requiere toda profesión educativa.

3.1. Población y Muestra

En esta investigación ha participado un grupo de seis estudiantes y su tutora académica. El alumnado permaneció quince semanas en los centros asignados, asistiendo a ellos tres días a la semana, entre los meses de febrero y junio. Durante todo el periodo, acompañaron y apoyaron a educadores y educadoras en funciones propias de la profesión, al mismo tiempo que asistieron a seis seminarios en la facultad.

En ellos se les invitó a realizar un proceso de auto-indagación a partir de la observación y la reflexión de los contextos socioeducativos a los que acudían y a elaborar diversas tareas de escritura que les ayudaran a formalizar su pensamiento y saber profesional: diarios, relatos de experiencia, planificaciones narrativas y una memoria final.

3.2. Dispositivos de indagación

Las herramientas y los procesos de investigación utilizados han sido: (i) la observación de cerca (Van Manen, 2003); (ii) la entrevista hermenéutica (Van Manen, 2003; Piussi, 2021; Martín-Alonso, 2019; Sierra y Blanco, 2017); y (iii) el análisis documental.

A lo largo del proceso indagación se han realizado observaciones en todos los seminarios y algunas tutorías, grabadas en audio y vídeo para su posterior transcripción y análisis; además, se ha acompañado y entrevistado a la tutora para conocer el sentido con el que planifica los seminarios; y se han realizado entrevistas al finalizar el P2 (también grabadas y transcritas) con cada una de las estudiantes² para recoger los hitos más significativos de cada momento vivido en las prácticas.

Por otro lado, se ha accedido a todas sus producciones escritas (diarios, relatos de experiencia, memorias finales, etc.) para analizar la evolución de su saber profesional, además del registro de notas en un diario de investigación. En total se han analizado en profundidad: 6 seminarios, 6 entrevistas, 6 diarios (211 entradas), 17 relatos de experiencia, 6 relatos de aprendizaje (adjuntos en las memorias de prácticas).

3.3. Procedimiento análisis de información

Siguiendo con el planteamiento de Van Manen (2003), el análisis 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.

2 Utilizaremos el femenino para referirnos al grupo de estudiantes participantes, teniendo en cuenta que fueron cinco chicas y un chico.

Todo el material, una vez finalizado el P2, fue sometido a una primera lectura global que permitió identificar y subrayar aquellos aspectos que tenían relación con los seminarios como encuentro formativo, dando origen a un listado de temas: preocupaciones y tensiones, tareas, diálogos, gestos y modos de hacer (papeles —roles y funciones— de educador/a social). Este listado hace referencia a los elementos que se ponían en juego en los seminarios y que movilizaban en un primer momento las estudiantes, invitándoles a pensar en su saber profesional.

Para su interpretación, se llevó a cabo una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002), que permitió ver las relaciones existentes entre los distintos elementos. Al finalizar, se hizo un proceso de validación mediante triangulación de datos, contrastando las mismas categorías en el caso de cada estudiante (que hemos llamado: Sol, Alejandra, Flor, Zoe, Andrea y Lucas), en los distintos tiempos de la investigación (observación, entrevistas y análisis) y en los diferentes espacios (actividades y tareas de lectura, escritura y diálogo). Todo ello se ha realizado sin utilizar ningún programa específico de análisis (tipo [Atlas.ti](https://atlas.ti.com/) o similar).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Los seminarios, un lugar para pensar y pensarse con otras y otros

En los relatos de aprendizaje, tarea de escritura con la que se da cierre al P2, las estudiantes hacían referencia a los seminarios como un lugar que les invitaba a la reflexión continua sobre la profesión socioeducativa. Una reflexión que les permitía analizar sus propios sentimientos, su propia práctica educativa y prestar atención a lo cotidiano que sucede en relación con las personas con las que trabajan.

“De los seminarios me llevo la importancia de la reflexión en nuestra profesión para autoanalizar nuestros sentimientos y nuestra práctica, y también para analizar lo observado durante el día para descubrir cosas que hemos pasado por alto y pueden ser relevantes. [...] Con este acompañamiento académico que se ha hecho conmigo he podido hacer una mejor inmersión en mis prácticas y sacarles el mayor provecho posible.” (Alejandra)

La labor de la tutora es el detonante de toda esta exploración de sí mismas, en cuando que es ella la que selecciona las lecturas, propone y acompaña las tareas de escritura y orienta la conversación en los seminarios. En éstos, acogía y atendía las ideas, sentimientos, deseos y necesidades particulares de cada estudiante, tratando de formular y presentar la cuestión profesional común que se estaba evidenciando. En este sentido, rescatamos las palabras de la tutora al finalizar uno de los seminarios:

“Creo que esta sesión ha sido intensa e interesante. Me parece que, si estáis de acuerdo, es una buena fórmula dedicar los seminarios a pensar con más detenimiento cuestiones concretas que son complejas. Por ejemplo, cómo aceptamos cuando hay alguien que no desea ser acompañado.” (Tutora, 28/04/2022)

Los seminarios se centraron en problemáticas concretas, tensiones que ponían en alerta a las estudiantes que, al reflexionar sobre ellas y conversarlas, adquirirían un matiz educativo. En estos espacios, la tutora orientaba el diálogo acogiendo la experiencia singular de cada estudiante, sin

desatender que lo que se trata es de rescatar el sentido y tensiones latentes de cada estudiante. El reto es partir de sí, no hablar de sí. Es decir, se trata de poner en diálogo las vivencias de la práctica de cada estudiante (relaciones en las que están involucradas), con su experiencia en el mundo (relaciones que les llevan a ser quienes son) y los textos (relaciones que le permiten convertirse en lo que desean).

Los seminarios se convertían, así, en un momento de encuentro, no solo con otras, sino con ellas mismas en relación con los conocimientos de la profesión. Así lo evidencia Sol, que consideraba haberse dado cuenta de que todo el proceso del P2 había sido una búsqueda de sí misma como educadora. Una misión en la que va puliéndose, aprendiendo y aplicando saberes esenciales para la práctica educativa.

“Al finalizar este relato de aprendizajes me he dado cuenta que toda esta experiencia ha sido una búsqueda exhaustiva de mí misma, me estaba buscando a mí como educadora y sigo haciéndolo, puliéndome, aprendiendo, aplicando saberes como los anteriormente mencionados, esenciales para mí en la práctica educativa.” (Sol)

Por su parte, Alejandra señalaba que su papel como educadora social era atender a las necesidades reales de las personas con las que trabaja, situando la mirada más allá de los prejuicios o estigmas, para poder ver a la persona en su realidad. Algo para lo que, como decía Zoe, es importante conocerse a sí misma, tomar conciencia de cuáles son las gafas a través de las que se está mirando.

4.2. Herramienta para movilizar sus visiones epistemológicas: las metáforas

En cada seminario, la tutora propone actividades que permitan poner en evidencia la mirada de cada estudiante. Para el primer seminario (08/02/21), propuso buscar una imagen con la que expresar cómo se veían y sentían en el momento previo a asistir a los centros. Eligieron imágenes en las que aparecía un túnel con una luz al fondo; la luna alumbrada en el cielo oscuro; un camino que invitaba a ser transitado; las puestas de sol; un girasol y una fotografía propia, como en el caso de una de las estudiantes, quien quiso recoger dicha imagen en la aparecía situada junto a una chica a quién acompañó durante el P1, por ejemplificar lo importante que fue para ella esa relación.

Al poner en común estas imágenes y sus sentidos, se vislumbraron una serie de elementos que tenían que ver con lo que les preocupaba de cara a esa primera llegada a los centros de prácticas: la incertidumbre del encuentro con el otro, el vínculo, la necesidad de escuchar y dar sentido a lo que les sucede para hacer con eso algo que sea realmente educativo, etc. A través del uso de fotografías, las estudiantes tenían la oportunidad de narrar el modo en que se disponían a ese primer encuentro con las personas con las que iban a trabajar en los centros.

Muchas veces, las estudiantes volvían en los posteriores periodos de prácticas al mismo lugar; en esos casos, pudimos observar como ya no les preocupaba tanto el hecho de conocer el centro asignado, o lo que podían o no hacer (es decir, las normas) —como le ocurría en el P1—, sino, más bien vimos cómo se centraban en poder aportar más —como señalaba Alejandra—; o en lograr tener una función que desempeñar, aunque fuese simplemente, “estar” —como añadía

Flor—. En el caso de Sol, ella sostenía el deseo latente de que la recordaran, de que el vínculo que había formado con los chicos y chicas del centro de menores donde realizó el P1, siguiera presente después incluso de marcharse.

Por otro lado, cuando hablábamos sobre el tipo de relaciones que querían sostener cuando llegaran a las prácticas, esto lo unían metafóricamente a lo que produce el hecho de contemplar un atardecer en calma; una idea que vinculaban con la esperanza de que la vivencia siempre regale algo nuevo, aunque sea en forma de imprevistos. Al respecto, decía Zoe que, ante ciertos imprevistos, siempre vas a saber manejarte, de mejor o peor modo; lo que parecía mostrar cierta madurez ante esta idea de la incertidumbre asociada al oficio educativo. En el caso de Andrea, evidenciaba que tener la posibilidad de ver el camino —la experiencia— con anterioridad, lo que da algo de más seguridad.

En el entramado de las conversaciones, la tutora iba recogiendo estas inquietudes que manifestaba cada estudiante. Planteaba esta actividad de fotolenguaje con la que invitaba a la reflexión, para que en cada caso señalaran una metáfora que reflejara esos sentimientos iniciales a la llegada a las prácticas. Ello con el propósito de que en el transcurso del diálogo y en el resto de los encuentros, pudieran ir dando sentido a cómo ese modo de percibir y relacionarse con el mundo es parte esencial de lo que les construye como educadoras sociales.

4.3. La escritura y la lectura, vía para descubrir otros modos posibles

Las preocupaciones de las estudiantes no eran atendidas por la tutora exclusivamente en los seminarios, sino también a partir de las tareas de escritura y lectura. Antes de cada encuentro, dedicaba un tiempo a leer cada diario y cada relato que las estudiantes compartían semanalmente en el portafolio virtual Mahara³ para, en el próximo seminario, invitarlas a pensar sobre su propia relación con la práctica a partir de cuestiones que iban movilizándoles en el proceso de escritura.

La tutora, teniendo en cuenta el tema que se ponía de manifiesto en las narraciones, seleccionaba, para cada nuevo encuentro, lecturas que permitieran reflexionar y profundizar en los modos en que se estaban situando en la relación con las personas a quienes atendían. A veces se trataba de textos de reflexión teórica; otras, de relatos que contaban prácticas de educadoras y educadores sociales, a veces en primera persona, otras en tercera.

De una forma aparentemente casual, cada estudiante se fue haciendo con sus referentes. En sus palabras, se observaba cómo los ejercicios de escritura y las lecturas les habían permitido repensar su propio hacer en la relación desde otras perspectivas y nutrirse de experiencias, pensamientos, construcciones teóricas, datos empíricos, propuestas, etc.

En momentos de confusión, contaba Flor, los relatos leídos para los seminarios le habían “servido de faro” en su búsqueda. Sobre todo, el texto de Laura Latorre (autora del relato titulado

3 El portafolio virtual Mahara es una herramienta, utilizada en la UMA, que permite a las y los estudiantes incorporar toda la información solicitada durante las prácticas, y a la tutoras académicas ir haciendo lecturas parciales y revisiones ágiles; además permite compartir con otras y otros estudiantes el contenido del portafolios.

“Dejar sitio a las emociones en el aula”), con el que se había sentido muy identificada, en tanto que, gracias a ella, había dado sentido a algunas de las actividades que estaba realizando.

A otras estudiantes, como Sol, les ha sido de gran ayuda conocer a autoras y autores que “tienen mucho que decir”, con quienes sentirse identificada porque defendían “ideas que se salen de lo común”, que retan lo conocido previamente. Para ella, estas lecturas les mostraba otros modos de hacer dentro del oficio que ponen en cuestión lo establecido: formas de hacer que evitan lo convencional y hacen, por fin, cambiar su trayectoria educativa hacia otras disposiciones desde la confianza, la libertad y el no juzgar, imprescindibles en la relación educativa.

4.4. Los gestos y las palabras de la tutora en la mediación de la conversación

La confianza, la libertad y el no juzgar son valores que no solo nacen de la experiencia de la lectura y la escritura, sino también de la relación que entre estudiantes y tutora establecen. Es un detalle clave, en todo este tejido relacional, el modo en que la tutora retomaba con cada estudiante sus ideas y creaba un ambiente en el que, sin buscar respuestas sino abriendo nuevas preguntas, iba permitiendo a cada quién profundizar en los significados y sentidos que le iban otorgando a cada situación de la práctica del oficio que se ponía en cuestión.

Tutora: La cuestión es... ¿qué significa escuchar?, ¿cómo sabes tu que estás escuchando?

Alejandra: Porque me siento a hablar con esa persona, no le interrumpo, no creo una expectativa sobre ella, simplemente dejo que me hable y escucho su historia sin juzgarla y sin interrumpirla siendo yo la protagonista. Es su vida y él me tiene que hablar a mí, yo no tengo que hablarle de mí.

Flor: Y si me dice algo que, por ejemplo, a mí no me parecen bien, pues lo que ha dicho, no juzgarla o no hacérselo saber, no ser tampoco muy radical en este aspecto, porque si al fin y al cabo esa persona se está abriendo conmigo y yo le doy un corte, le digo que es así no es, quizás ese proceso ya se rompa.

Tutora: Escuchar no es lo mismo que oír. Esa es una distinción muy importante. ¿Os parece que es una cosa fácil lo de escuchar y que sabemos hacerlo de manera natural?

Flor: Yo creo que no, que la atención muchas veces es selectiva. Muchas veces una persona nos está contando una cosa que realmente para ella es importante, pero a mí no me interesa y yo tengo que hacer un esfuerzo en escucharla. Pero yo creo que es una de las cosas más complicadas que hacer.

(Seminario 28/04/2022)

Podemos ver aquí como la tutora planteaba profundizar en la idea de escucha, dado que las preocupaciones de las estudiantes giraban en torno a cómo situarse en relación con las personas con las que trabajaban. En este caso, se puede observar como Alejandra estaba preocupada por conocer y hablar con quienes consideran que necesitaban su ayuda; y también encontramos en las palabras de Flor expresiones con las que intentaba averiguar cuáles eran los problemas de Kevin (chico con el que trabajaba). Pero también se puede ver en el resto de estudiantes: en Sol, que deseaba que sus aportaciones y propuestas fuesen tenidas en cuenta por profesionales

y alumnado; en Andrea, que quería sentirse segura, a pesar de que un niño no quería que le acompañara; en Zoe, que estaba “metida de lleno” con mujeres; y en Lucas, que pasaba el tiempo con Jesús y Mohamed (dos chicos que asistían a su centro).

Al poner en cuestión la vivencia de cada estudiante y conectarlas con los conocimientos propios del tema tratado en el seminario, la tutora prestaba especial cuidado a evitar los juicios y las frases hechas, propiciando la participación y la escucha; ponía énfasis en la búsqueda de sentido y en la comprensión de las ideas que orientan las acciones. Esto posibilitaba una disposición pensante que permitiera a cada estudiante comprender la complejidad del encuentro con el otro y tomar conciencia de su propio yo en ese hallazgo.

Al respecto, comentaba Alejandra que se había sentido comprendida y acompañada en todo el seguimiento, y que las reflexiones sobre su trabajo siempre habían sido constructivas. El trabajo conjunto le había ayudado a comprender algunas de las situaciones por las que pasaba en la residencia, viéndose reflejada en algunos casos y ampliando su punto de vista, pudiendo ver más allá y así, avanzar algo más como educadora social. Algo que Flor sostenía como fundamental en su camino de formación.

Para Flor, la tutora había hecho en poco tiempo que se parara a analizar y contemplar su propia disposición a la relación educativa. Nunca, hasta los debates sobre el acompañamiento en los seminarios, se había planteado esta estudiante el hecho de que era difícil mantener una relación horizontal como educadora. Una preocupación que estuvo latente en todo el proceso del Practicum en el caso Flor, la relación de autoridad.

Las estudiantes, en varias ocasiones, manifestaron agradecimiento a los gestos de la tutora, al modo en que se disponía a la relación con ellas: con acogida, amor y escucha; también como abría espacios de apoyo y aprendizaje que les permitía tener a alguien ante quién preguntarse. Para ellas, su tutora era alguien que no les decía lo que debían hacer, sino que les invitaba a conocer sobre el oficio de la educación social y conocerse a sí mismas.

Los distintos espacios de escritura, lectura y conversación estaban pensados y orientados por la tutora, quién a partir de la vivencia de cada estudiante, trataba de acoger sus inquietudes, poniéndolas en cuestión para conectarlas con el conocimiento de la Educación Social. La tutora no afirmaba qué era o podía ser lo adecuado en cada situación, sino que abría interrogantes a partir de los que cada quién iba escarbando hasta poder visualizar las creencias sobre las que estaban sosteniéndose sus intervenciones y construyendo su propio ser educadora social.

5. CONCLUSIONES

Volviendo a las preguntas que se plantean como objetivos de la investigación: ¿Qué suponen los seminarios en la formación inicial de educadores y educadoras sociales? ¿Por qué son una oportunidad para pensar-nos? ¿Qué valor tiene para la formación de educadores y educadoras sociales pensar con otros y otras? Podemos decir que los seminarios compartidos a lo largo de este P2 han supuesto una re-elaboración de manera participativa de saberes profesionales a partir de la experiencia del oficio de educar: habitar, hacer y nombrar (Suárez, 2016; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Alliaud y Suárez, 2011). Partiendo de lo expuesto, los seminarios en la formación

inicial de educadores y educadoras sociales pueden ser considerados como una oportunidad de encuentro con otros y otras con quienes pensar y pensarse para contemplar, describir, analizar y construir un propio modo de ser y hacer en el oficio.

En el caso estudiado, los seminarios constituyen un espacio para expresar y compartir las experiencias propias, dentro y fuera de los centros de prácticas; esto posibilita una escucha interna de los sentimientos y pensamientos que se ponen en relación con los conocimientos propios de la profesión, dando lugar al saber la experiencia. Un saber de sí mismo como educador o educadora social, posibilitado por el desarrollo de las disposiciones necesarias para pensarse en relación con lo vivido desde una actitud pedagógica reflexiva (Sierra, Caparrós, Molina y Blanco, 2017; Contreras, 2002, 2011, 2013, 2016), de comprensión (Van Manen, 1998; Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019), escucha (Sierra y Blanco, 2017) y presencia (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2021).

Lo que hace valioso a esta forma de concebir los seminarios —desde esta perspectiva narrativa y basada en el saber de la experiencia—, es el hecho de que el escenario formativo trasciende la mera habilitación para convertirlos en un encuentro de relaciones pensantes sobre cuestiones que nos afectan de modos distintos pero que son el germen de lo importante en educación. Además de que, lo que se aprende a pensar sobre el oficio no es algo mecánico que trasladar a cualquier situación, sino la pregunta constante por lo educativo.

Detenerse sobre esos hechos significativos de sus prácticas —sentimientos de desconcierto y dificultades—, posibilita un desplazamiento que ayuda a cuestionar lo que sabemos en relación con los conocimientos de la profesión. En la concepción narrativa de la formación desde la que se trabaja (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019), estos acontecimientos se abordan como tensiones que se exploran para hacerlas fructificar (Blanco, Molina y Arbiol, 2016). Este ejercicio permite al alumnado aprender y moverse hacia una transformación personal que va más allá de un ejercicio de adquisición de nuevos conocimientos, para constituirse en primera persona como educador/a social. Se trata de una invitación a repensar lo vivido para extraer y reconocer los saberes que toda experiencia contiene (Orozco-Martínez, Pañagua y Martos-Pérez, 2021; Contreras, 2016).

Los seminarios, al organizarse como espacios de encuentro y de pensamiento, pueden entenderse como comunidades de atención mutua (Connelly y Clandinin, 1995), pero no con relaciones de horizontalidad, sino de disparidad; puesto que la relación que cada quién construye con el objeto de diálogo es diferente y es, a partir del saber de esa diferencia, desde dónde el aprendizaje es posible. Dialogar juntas, tutora y estudiantes, a partir de lo que sucedía en los centros, lo que aparecía en sus narraciones, el fruto de las lecturas y lo que evocaban las pequeñas tareas de introspección, permitió a las estudiantes: (i) sentirse reflejadas en vivencias que denotaban otros sentidos y significados, y (ii) tener la libertad y la confianza necesaria para hablar partiendo de sí (Piusi, 2000). Pudiendo así considerarse en las formas de hacer de otras compañeras, de la tutora y de las autoras que les mostraban modos de ejercer la práctica educativa sostenida por unas ideas que consideraban previamente imposibles de llevar a cabo.

Esta posibilidad de descubrir otros modos de ser, estar y hacer en la práctica educativa más allá de lo que les era conocido, les supone una invitación a poder ampliar sus posibilidades y expectativas profesionales desde una disposición que reconoce la relación educativa como acción

en la que se concreta su oficio. Esta relación, que podemos definir como un acto de encuentro imprevisible, en el que hay un otro, otra, singular, con una historia y una situación particular, que provoca algo en ellas que no pueden prever y que les demanda apertura y atención para hacer juicios pedagógicos en situaciones que son siempre nuevas, abiertas e imprevisibles (Biesta, 2017).

En este sentido, podemos concluir que la formación de educadoras y educadores sociales demanda un tipo de formación que no puede alcanzarse imitando modos de hacer en la práctica educativa, sino transformando dentro de sí esos modos de hacer, poniéndolos en coherencia con lo adecuado para que cada encuentro con el otro sea un encuentro educativo. La tarea docente es proporcionar espacios de re-creación de saberes que permitan dar forma a sus propios saberes pedagógicos a partir de las lecturas, las tareas de escritura y de pensarse y narrarse en relación.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO-UBA.
- Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. *Un estudio narrativo. Teoría de la Educación*, 30(2), 109-129. <https://doi.org/10.14201/teoredu3021109129>
- Arendt, H. (2020). *La condición humana. Austral*. (Trabajo original publicado ca. 1998)
- Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *RIFOP*, 78(27,3), 71-78. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309004.pdf>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM.
- Blanco, N. (2017). *La naturaleza de los saberes del oficio docente*. [Memoria de Cátedra]. Universidad de Málaga.
- Blanco, N., Molina, M. D. y Arbiol, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En J. Contreras et al. (coords.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 223-256). Morata.
- Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2012). Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación educativa. En I. Rivas, F. Hernández, J. M^a Sancho y C. Núñez (coords.), *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 61-66). Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (Coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). FCE.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1995) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, J. et al. (coords.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *RIFOP*, 68(2), 61-81.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *REIFOP*, 27(3), 125-136.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 14-30.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Contreras, J.; Quiles, E. y Paredes, A. (2019) Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- García, J.A. & Lewis, T.E. (2014). Getting a grip on the classroom: from psychological to phenomenological curriculum development in teacher education programs. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 141-168. <https://doi.org/10.1111/curi.12042>
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. RIUMA.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Martín-Alonso, D.; Blanco, N. y Sierra, J.E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 103-122. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Orozco-Martínez, S.; Pañagua Domínguez, L. y Martos-Pérez, M.V. (2021). La Creación Curricular en la Formación de Educadores. *Una Exploración Sobre las Relaciones Educativas. Aula Abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rife.50.3.2021.737-744>
- Pañagua, L.; Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *RIFOP*, 94(33,3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí, necesidad y deseo. *Duoda, Revista Estudios de la Diferencia Sexual*, 19, 107-126.
- Piussi, A. M. (2021). Epílogo. En López Carretero, A.; Gabbarini, P. y Paredes, A. (coords.), *Atravesar fronteras. Explorar nuevas narrativas en educación* (pp. 207-216). Octaedro.
- Sierra, J. E., y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sierra, J.E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. RIUMA.
- Sierra, J.E.; Caparrós, E.; Molina, D. y Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 35-52. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708

- Simons, Helen (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Skliar, C. y Larrrosa, J. (comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata. (5a ed.)
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (2002). *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Suárez, D.H. (2016). Escribir, leer y conversar en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(3), 480-497.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 18, 215-224.
- Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza: conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Liguori.
- Zamboni, C. (2019). Las palabras para decirlo. *Duoda, Revista Estudios de la Diferencia Sexual*, 57, 20-32.