



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

El Aprendizaje de la Escucha en la Investigación Educativa

José Eduardo Sierra Nieto¹ & Nieves Blanco García²

1) Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz, Spain.

2) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, Spain.

Date of publication: October 28th, 2017

Edition period: October 2017 - February 2018

To cite this article: Sierra Nieto, J. E., & Blanco García, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. doi:10.17583/qre.2017.2783

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Learning to Listen in Educational Research

José Eduardo Sierra Nieto
Universidad de Cádiz

Nieves Blanco García
Universidad de Málaga

(Received: 06 June 2017; Accepted: 04 October 2017; Published: 28 October 2017)

Abstract

Despite the fact that listening is at the core of teaching, pedagogical literature has paid very little attention to listening. In this paper, we echo this absence of research and try to explore some of listening's pedagogical and training possibilities. We move away from the kind of listening that underlies relationships of power, trying to find a pattern of listening in which our presence becomes important and related research activity is seen as a transformational experience. We address these matters on the basis of some learning experiences arising from a recent study in which we analyzed, by means of a narrative methodology, the experiences of academic failure of three adolescents. The article concludes with proposals of some principles which served as the basis and guidelines for our conduct in the course of the study, and which are an example of our concept of listening for educational research.

Keywords: listening, qualitative research, pedagogy, otherness, educational experience

El Aprendizaje de la Escucha en la Investigación Educativa

José Eduardo Sierra Nieto
Universidad de Cádiz

Nieves Blanco García
Universidad de Málaga

*(Recibido: 06 de junio de 2017; Aceptado: 04 de octubre de 2017;
Publicado: 28 de octubre de 2017)*

Resumen

Pese a que la escucha está en el corazón de la enseñanza, la literatura pedagógica le viene prestando escasa atención. En este artículo nos hacemos eco de esa carencia de pensamiento sobre la escucha, buscando explorar algunas de sus posibilidades pedagógicas y formativas. Nos alejamos de la escucha que se sostiene en las relaciones de poder para buscar aquella en la que cobra importancia nuestra presencia y donde la práctica de la investigación se enfoca como una experiencia de transformación. Abordamos estas cuestiones apoyándonos en algunos de los aprendizajes que se derivan de un estudio reciente en el que, a través de una metodología narrativa, nos hemos acercado a las experiencias de fracaso escolar de tres estudiantes adolescentes. El artículo finaliza proponiendo algunos principios que han sostenido y orientado la forma de conducirnos en dicho estudio y que ejemplifican nuestra concepción de la escucha para la investigación educativa.

Palabras clave: escucha, investigación cualitativa, pedagogía, alteridad, experiencia educativa

Nuestra experiencia docente e investigadora¹ nos ha enseñado que resulta necesario aprender a escuchar como una disposición que nos abra al intercambio que supone toda relación, también en la investigación, cuando ésta tiene un sentido educativo. Como la educación, también la investigación tiene que ver con el encuentro y lo que en él está circulando; un encuentro movido por propósitos pedagógicos que enraíza en la propia biografía y que conecta con la tradición y los bagajes culturales (Caparrós & Sierra, 2012).

En la escucha hay patente un esfuerzo por tratar de entender desde sí y en relación a la otra, al otro, concreto y singular. Cuando la pensamos para la investigación educativa, la escucha no se orienta a desbrozar un asunto o un fenómeno, sino que proporciona un medio a través del cual dejarnos decir acerca del sentido que para una persona concreta van cobrando determinadas vivencias; y explorando con ello lo que se va abriendo en nosotros como pensamiento. De ahí que sostengamos que las prácticas de investigación pueden llegar a constituir una relación de producción de sentido en la que tengamos la oportunidad de aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con la alteridad.

A lo largo del artículo proponemos resignificar la escucha para la práctica de la investigación educativa. Planteamos una serie de consideraciones acerca de *las voces* en la investigación y el tipo de escucha que entraña la pedagogía. Finalmente, exponemos algunos planteamientos que se derivan de un estudio reciente (Sierra, 2013) en el que la escucha ha jugado un papel determinante como disposición para la indagación.

Del “Dar Voz” al “Ponerse a la Escucha”

Entendemos la educación y la investigación como una experiencia, es decir, como una relación con la alteridad en la que algo *nos pasa* (Larrosa, 2009). Una vivencia que acompañamos de una dimensión receptiva y reflexiva, aceptando lo que sucede y deteniéndonos conscientemente en lo que *nos sucede* como fuente de transformación. Hay en ello un trabajo persistente y delicado de relación con *lo otro* que nos requiere partir de sí para ir hacia lo que es exterior a una, a uno. Pues, como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010):

la experiencia del otro, de la otra, de lo otro, es lo que se nos pone delante en la investigación; <la experiencia del tú> es lo que hay siempre en juego en la investigación educativa. Pero la experiencia del otro no es sólo intentar entender su experiencia, sino pasar, en el transcurso de la investigación, por la experiencia del encuentro con el otro. (p. 68).

El encuentro nos pide el reconocimiento de la irreductible originalidad de la otra persona y hacerlo más allá (no en contra) de aquellas dimensiones que puede compartir con otras y que suelen configurar las adscripciones de identidad (de género, de clase social, de grupo étnico; estudiante, docente, fracasados, talentosos...). Algo que resulta tan crucial como difícil, pues a menudo se nos enredan los hilos identitarios, las concepciones previas que hemos construido sobre quiénes pensamos que los demás son, o deberían ser, o necesitamos que sean. Y es que, como señalan las mujeres de la Librería de Milán (2006), “el dominio le ofrece identidad a quien lo ejerce, pero también a quien lo sufre, y mucha servidumbre se perpetúa precisamente por la necesidad de identidad” (p.186).

Ya hace mucho tiempo que Lather (1999, p. 104) advirtió sobre el proyecto de la pedagogía liberadora que “requiere de un sujeto que es un objeto de nuestros deseos de emancipación”. Podría decirse que es nuestro deseo, o nuestra necesidad, quien crea a un sujeto al que se mira desde aquello de lo que carece; un sujeto que se piensa sin capacidad o sin posibilidad de tomar la palabra o de salir del silencio en que otros le mantienen.

Pero insistir en mirar la carencia puede dificultar ver quiénes son. Cuando pensamos en alguien a quien hay que “dar” algo es porque creemos que carece de ello y que nosotros tenemos la posibilidad de ofrecérselo (porque lo tenemos). Y con Orner (1999, p. 118) habría que preguntarse hasta qué punto este supuesto “perpetúa las relaciones de dominación en nombre de la liberación”. Algo que Ellsworth (1999) comparte cuando habla del “mito represivo del otro silencioso”. Lo denomina *represivo* porque parte del supuesto de que la “voz” de ese otro sólo aparece cuando alguien le ayuda a “empoderarse”, a expresar sus conocimientos reprimidos o sojuzgados. Y se trataría de un *mito* porque lo que sucede es que quienes son calificados como “silenciados” no es que lo estén, sino que “los educadores críticos son incapaces de reconocer la presencia de

conocimientos que desafían sus propias posiciones sociales y que son muy probablemente inaccesibles a ellas” (p. 75). Por tanto, continúa Ellsworth, no se trata de *grupos silenciados*, sino de que no hablan con la voz que la pedagogía crítica puede reconocer.

En lo anterior se encuentra el riesgo de simplificar las particularidades de cada vida humana, al prevalecer nuestro *sentido del bien* (Sartori, 2004) por encima de los deseos, necesidades y motivaciones de las otras y de los otros. Y ese *sentido del bien*, como el sentido de justicia que impregna la pedagogía crítica, está siempre en juego en la indagación y la comprensión de aquello que es pedagógicamente crucial, hasta el punto de que habríamos de cuidarnos por atemperar nuestras aspiraciones si a través de ellas lo que ocurre es que nos posicionamos en un movimiento dialéctico que difícilmente nos permite la apertura a lo real en su complejidad paradójica (Piussi, 2008).

Porque somos conscientes de que toda práctica investigadora conlleva una *política de la representación*, creemos preciso detenernos a pensar en lo que (nos) significa la escucha buscando sortear los riesgos de que se convierta en un ejercicio de poder, así como tratando de aprender a reconocer las dificultades y los obstáculos de ponerse a la escucha para dejarse decir como acontecimiento pedagógico (Bárcena, 2005).

Avanzando en un Pensamiento Sobre la Escucha

La reflexión que proponemos surge de nuestra experiencia en tanto que investigadores, apoyada más en lecturas filosóficas y pedagógicas que en literatura estrictamente metodológica. Tomar este punto de anclaje se debe a que, como indica Arévalo (2010), las lecturas sobre metodología suelen carecer de aquella capacidad mediadora que permite expresar el modo en que alguien vive su relación con el mundo, señalando el sentido y el valor de verdad de cada colocación personal ante la realidad. Es esa distancia la que nos lleva a involucrarnos en la reflexión sobre lo que implica y compromete la escucha para la educación y para la investigación de orientación cualitativa.

Aguilar (2010) llama la atención respecto a la falta de pensamiento sobre la escucha que se produce cuando se supone que “para escuchar no se requiere habilidad ni aprendizaje ni cierta destreza, como si se tratara de un don natural”. Esto lleva a pensar que escuchar es algo que todas y todos

sabemos hacer y que, en todo caso, se trata de una cualidad que tenemos o de una capacidad que podemos activar cuando la situación lo requiera (por ejemplo, durante la realización de entrevistas en una investigación). Sabemos, sin embargo, que dar algo por supuesto supone un gran problema, porque queda fuera de la posibilidad de ser pensado y nombrado.

La Importancia de las Palabras: Oír, Escuchar, Obedecer

A menudo utilizamos como sinónimos oír y escuchar, términos próximos pero no equivalentes. Acudir a la etimología nos puede ayudar a profundizar en la comprensión de lo que la escucha significa y a orientarnos sobre su riqueza y su dificultad.

Oír procede del latín *audire* y, en primera instancia, se refiere a la percepción de los sonidos a través del oído. Pero la RAE también recoge significados que se ligan a la relación entre quien oye y quien es oído; una relación autoritaria, como sucede con la expresión “oír a alguien” que nos remite a “atender los ruegos, súplicas o avisos de alguien”; o, en el terreno del derecho, “tomar en consideración las alegaciones de las partes antes de resolver la cuestión debatida”.

Por su parte, la etimología de *escuchar* hace referencia al gesto de *inclinarse la oreja* (*auscultare*, formado por *auris* -oreja- y por la raíz indoeuropea *klei* -inclinarse-). Indica que escuchar significa “aplicar el oído para oír algo”, y también “prestar atención a lo que se dice”. Así pues, aunque se relaciona con oír, se trata de algo más que de percibir sonidos, reflejando -en ese *inclinarse la oreja*- la voluntad de prestar atención a lo que llega del otro, a través del gesto simbólico de inclinarse y de lo que nos sucede con ese gesto y en ese intercambio.

Aún hay otro término cuya etimología resulta de interés para tratar de pensar sobre lo que la escucha pueda entrañar. Se trata de *obedecer*, que procede del latín *oboedire* y éste de *ob audire* (el que oye). Y, para este caso, distintas referencias hacen equivalentes oír y escuchar, señalando el significado de obedecer como saber oír, saber escuchar.

La diferencia de significados entre estos términos nos podría estar indicando que hay escucha cuando, en ese gesto de prestar atención a lo que alguien nos dice, existe la voluntad de obedecer a aquello que nos dice, de ser fieles al sentido que hay en lo que escuchamos. Esta es una conexión potente en términos pedagógicos y de investigación, porque nos hace

conscientes de la presencia de un sentido genuino en la palabra o el gesto del otro, que necesitamos reconocer y acoger sin que por ello quedemos anulados nosotros mismos (con los significados y sentidos que, a su vez, portamos).

No se trata de Cualquier Escucha

La escucha depende de quién la sostiene, de a quién se escucha (un niño, un educador, una madre, un investigador), y de la relación con aquel o aquella a quien se escucha. Depende también de lo que la motiva, de ahí que sea importante preguntarnos para qué escuchamos, deteniéndonos tanto en la intención -en lo que nos orienta- como en sus consecuencias, en lo que (nos) mueve -o no-. Y sabiendo que la escucha nos implica completamente y que no se reduce al oído, a la palabra, sino a todos nuestros sentidos y sentimientos.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Aguilar (2010) llama la atención sobre una forma de practicar la escucha que nos parece importante para la reflexión pedagógica. Habla de un modo muy extendido de escucha donde se concentra la atención en el resultado, en el saber obtenido del proceso de escuchar (un diagnóstico, una sentencia...); así, el escuchar se convierte en un ejercicio de poder y el saber obtenido, en un medio para “gobernar” la conducta de quien habla.

Este es un riesgo que vemos en nuestra práctica investigadora y docente y que reconocemos también en las actuaciones de las alumnas y de los alumnos, ya se trate de enseñantes, pedagogos o educadores sociales (Sierra et al., 2017). Cuando sostenemos una relación basada en el poder no hay una apertura a lo que el otro dice y pone en juego; es decir, no hay *obediencia* a sus palabras, siendo fácil caer en una instrumentalización de la relación. Es desde este lugar, que bloquea las posibilidades educativas de la escucha, desde el que nos planteamos la necesidad de pensar sobre lo que ésta significa, apostando por cultivar la disposición de ponerse a la escucha que se aleje del poder y alimente relaciones de autoridad (basadas en la confianza y el reconocimiento).

Esta clase de escucha requiere proponer y mantener un contexto de comunicación (Mortari, 2003), pues la escucha se da siempre en el seno de una conversación. Conversar, etimológicamente, tiene que ver con vivir juntos, en compañía, con conocimiento. La conversación puede ser,

entonces, una experiencia de pensar en presencia (Zamboni, 2009); pero lo será si, en tanto que educadores e investigadores, podemos reconocer a la otra, al otro, como alguien con quien abrir un espacio de diálogo y no como alguien de quien obtener información.

Reconocer al otro en la conversación es dejarse tocar y decir por él, alguien con quien se entra en relación, a quien se reconoce como quien es y se autoriza como origen de palabra y de sentido. De acuerdo con esto, la conversación, como forma de relación en la investigación, supone que el otro, “es alguien *con quien* se habla y no alguien *de quien*, o *sobre quien* se habla” (Arbiol & Molina, 2017).

Ponerse a la Escucha, Dejarse Decir

Aprender a vivir la diferencia entre hablar *con alguien* y no *de alguien* o *sobre alguien*, es algo distinto a *entender* lo que puede significar lo que dice en cuanto que contenido intelectual. Así, por ejemplo, *aprender a vivir la investigación como hablar con la maestra y no de ella o sobre ella* (esto último puede indicar hablar *acerca de* y, también, hacerlo *por encima de*) es un ejercicio difícil porque supone un desplazamiento de la atención: de mí, de lo que estoy buscando en la investigación, de lo que pienso sobre la educación o lo que siento como educadora, a lo que no conozco, a lo que es nuevo, a lo que no había pensado, a lo que puede descolocarme o conmoverme (Blanco, Molina, & López, 2015). Y esto no es algo que suceda, sin más, porque así lo queramos sino que requiere de un ejercicio consciente y sostenido para reconocer que la escucha es una oportunidad de transformación; sobre todo de transformación propia, dejándome mover por alguien cuya palabra reconozco “como única, como irreductible, sobre todo a la mía, como nueva, aún desconocida” (Irigaray, 1994, p. 166).

De lo que hablamos, por tanto, no es sólo del acto de escuchar sino de la experiencia de ponerse a la escucha (Molina, 2014). Esto último significa cultivar la disponibilidad para poder recibir y, por tanto, tiene más que ver con acoger que con dar; así como con atreverse a hacer algo con aquello que recibimos. Escuchar, entonces, es dejarse decir; lo que requiere un ejercicio de pasividad, de suspender lo que ya creemos saber, pausando la pretensión de interpretar, o la tendencia a hacerlo demasiado rápido. Para ello hay que estar abierto a oír lo que no sabemos, lo que no conocemos, en

esa peculiar relación entre el saber y no-saber que provoca incertidumbre (López, 2010).

Indica al respecto Contreras (2013) que el escuchar está más en la pregunta ¿qué me dice?, que en la de ¿qué significa? Y no porque ambas estén desconectadas, sino porque hemos de aprender, cada vez, a estar entre ellas; buscando que la comprensión de qué significa no bloquee demasiado pronto la apertura del qué me dice.

Para acercarnos a la experiencia de otras, de otros, ya sea en la escuela o en la investigación, debemos hacer un ejercicio de alejamiento de las “verdades sabidas”; bien desde la experiencia adulta, bien desde las teorías pedagógicas. No hay posibilidad de escucha si creemos que todo está interpretado y pensado. Acercarnos a la experiencia de alguien nos requiere, primero, “salir de los territorios ciertos”, hacer el ejercicio deliberado de alejarnos de lo ya sabido para ir a esa escucha fina que es muda, “[que] está desorientada, es decir, privada de referencias, abierta a cualquier imprevisto” (Puleo, 2010, p. 114). Algo que esta autora identifica como una posición interior, una disposición a la escucha del otro que nos ofrece la posibilidad -que no siempre ni automáticamente es fructífera- de captar algo esencial de su experiencia. Y siempre, también, algo esencial de nosotros mismos, pues la escucha es autobiográfica.

La Escucha en la Investigación de la Experiencia Educativa

Nos preocupa que en la investigación se de por sentado que escuchamos como consecuencia directa de utilizar recursos metodológicos de naturaleza cualitativa (por ejemplo, en las entrevistas en profundidad). Una preocupación que va de la mano de nuestro progresivo interés por incorporar en la práctica de la investigación una intencionalidad pedagógica.

Siguiendo a van Manen (2003), entendemos que lo pedagógico precisa ser explorado a partir de lo que lo vivido llega a significar como modo de construcción subjetiva y de lo que como teóricos y educadores nos sugieren esas vivencias. Siendo así, el conocimiento que alcanzamos es siempre tentativo, de tal modo que tener la sensación de que sabemos más (de una situación, de nosotros mismos) convive con un no saber, a ciencia cierta, cómo responder y cómo conducirnos.

Desde estos planteamientos, sostenemos que el propósito de la investigación educativa no es tanto dar cuenta de las realidades educativas cuanto desvelar la cuestión pedagógica que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos. Pues la pregunta pedagógica que late en todo proceso indagador -y lo orienta- solamente puede ser sostenida personalmente.

El punto de anclaje aquí es la experiencia como lugar para la investigación educativa, lo que implica tener en cuenta tanto lo vivido por quienes investigan como por quienes ofrecen sus vivencias a la mirada investigadora. Significa, también, asumir que al indagar hemos de poder dar cuenta de lo que nos pasa como aprendizaje. Y desde reconocer esa presencia, y movilizarla conscientemente en un ejercicio de ex-posición, podemos hablar de la escucha en el sentido de receptividad y apertura en que lo estamos haciendo aquí.

Somos conscientes de que la escucha es, a lo sumo, uno de los ángulos posibles desde los que interrogar la práctica de la investigación. Aun así, se trata de un ángulo importante y poco atendido que, además, concentra enormes posibilidades para la reflexión pedagógica.

Para explorar lo que la escucha pueda entrañar para la investigación educativa, tomaremos como foco una investigación reciente en la que estas cuestiones han estado muy presentes. Un trabajo en el que, a través de una metodología narrativa, hemos buscado explorar las vivencias de desvinculación de estudiantes PCP² con la institución, el profesorado y los contenidos culturales.

Hemos tenido presente como motor de la indagación la noción de escucha, que posee una dimensión amplia y otra más concreta. La primera se refiere al sentido que le damos a la investigación educativa como vía de comprensión pedagógica, comprometiendo nuestra manera de percibir, representar y de vivir las relaciones intergeneracionales. En una segunda dimensión, la escucha atraviesa la relación particular con cada estudiante.

La Investigación Educativa como una Práctica Conversacional y Textual

En toda propuesta de investigación cualitativa hay inscrita una atención a las voces de los sujetos, aunque su consideración y tratamiento varía según el enfoque metodológico. En todo caso, es habitual que hablemos de esas

voces como datos que hemos de poder recolectar, codificar, categorizar, analizar e interpretar. Sin embargo, y según venimos planteando, la investigación educativa requiere una atención al sentido que cada quien da a sus vivencias, a lo que vive como verdad interior.

Como pensamiento metodológico, aspirar a captar esa verdad significa, entre otras cosas, aceptar la exposición al intercambio. La escucha se da en el seno de una relación; y toda relación acontece, simultáneamente, hacia dentro y hacia fuera. Como Contreras y Pérez de Lara (2010) insisten, en la investigación educativa la preocupación pedagógica solo puede ser sostenida en primera persona, pues no hay forma de expresarla sin que cobre presencia la subjetividad de quien realiza ese recorrido de ir conociendo. Y ahí es donde la escucha va revelando su importancia para la exploración y la comprensión pedagógicas.

En la investigación a la que vamos a referirnos (Sierra, 2013)³, la práctica de la escucha se ha concretado en dos momentos: el trabajo de campo y el trabajo de análisis y escritura de los relatos de vida. Hemos organizado este apartado siguiendo esa distinción, tratando con ello de evidenciar cómo la idea de escucha se cristaliza en procesos diferentes aunque complementarios: cuando se refiere a la relación de investigación con los estudiantes (lo que hemos llamado *escucha en directo*), y cuando se refiere a la relación con las evidencias (lo que hemos llamado *escucha en diferido*).

La Entrevista como Conversación. La Escucha en Directo

En esta investigación el interés ha estado en las repercusiones subjetivas de unas trayectorias académicas poco exitosas y se ha concretado en la composición de relatos biográficos de estudiantes. Precisamente, esta aproximación narrativa a la experiencia fue demandando la revisión del formato convencional de las entrevistas cualitativas que, lejos de repetir el esquema pregunta/respuesta, permitiera dar rienda suelta a la conversación.

La idea de conversación, traída al marco de la relación de investigación educativa, aporta muchas posibilidades para repensar una concepción más convencional de entrevista cualitativa. Para van Manen (2003), la entrevista así enfocada posee un impulso hermenéutico y no meramente testimonial, dado que su propósito es el de dar sentido a aquel núcleo que mueve o estimula la conversación (en este caso, el sentido subjetivo de la

desafección y el rechazo escolar). Bajo esta orientación, participar de una entrevista-conversación implica ceder el control, colocándonos como un participante más en la producción de sentido (Kohler, 2004) y aspirando a ser capaces de proyectarnos hasta la perspectiva y el mismo ser del otro, sin imaginarlo ni suplantarlo.

Hay en esto una exigencia muy alta y de difícil traducción a la hora de preparar la investigación pues, tal y como ha apuntado Bárcena (2005), una conversación no puede ser controlada de antemano; se entra en ella, dejándonos llevar por su flujo, pero no podemos dominarla. Y, además, dirá el autor, “toda conversación deja una marca, una huella en nosotros” (p.114). Una huella que no es sólo un aprendizaje de algo nuevo sino un redescubrimiento del yo, fruto de encontrarnos frente al otro (Palou & Fons, 2008).

La indagación de la experiencia demanda una disposición a la escucha; esto es, una actitud que podemos trabajar-nos y que, en última instancia, quedará a merced del acontecer de la propia conversación. La escucha del otro puede originarse cuando nos dejamos ir en el curso de una conversación; entonces, preparar(nos) para la entrevista se expresa bien con la idea antes comentada de escuchar como dejarse decir.

Según lo anterior, podemos explorar la noción de disposición como una forma de dirigir, durante el curso del trabajo de campo, ese impulso hermenéutico que señalaba van Manen. Hablar de disposiciones para la investigación significa precisar un plan de trabajo que permita recoger los propósitos educativos y que oriente la práctica de la indagación, tratando de equilibrarla y procurándole coherencia interna.

Dado que siempre escuchamos con un propósito y orientados por una inquietud, podemos hacer un trabajo previo sobre su origen. Una forma de decir que, de manera pre-interactiva (utilizando un término propio de los diseños de investigación cualitativa de corte clásico), es posible realizar cierta escucha interior que ayude a entendernos en la manera en que nos colocamos ante la investigación, la forma en que estamos condicionados y el poso pedagógico desde el que enfocamos la búsqueda y dirigimos nuestros pasos.

En la investigación a la que nos referimos, este trabajo de preparación se concretó en dos formatos. De un lado, practicando la escritura autorreferencial (Gil & Jover, 2000), con la que se buscaba relatar experiencias propias que mantuviesen cierta conexión con cuestiones

sustantivas sobre la investigación. De otro, formulando una serie de principios de procedimiento que tradujesen las inquietudes pedagógicas en orientaciones para la acción (Sierra, 2013): (a) Considerar a los estudiantes como protagonistas de la investigación; (b) Atender a la singularidad de los relatos a través del reconocimiento de la singularidad de cada estudiante; (c) Confiar en que tienen algo que decir y desean ser escuchados; (d) Cuidar y sostener la relación de investigación, trabajando la negociación más allá del consentimiento informado, promoviendo un contexto conversacional amable y respetuoso, yendo en busca de respuestas, aguardando; (e) Practicar la política del partir de sí -aprendida de *la política de las mujeres-*, haciéndonos presentes en la investigación a partir de la propia experiencia.

La Práctica de la Escritura. La Escucha en Diferido

Lo que pretende la escucha en directo, a través de la conversación orientada fenomenológicamente, es poner pensamiento a lo vivido para trascenderlo, posibilitando así que sedimente como experiencia vivida. Este propósito, en el paso al análisis y la escritura, me fue llevando a replantear el sentido de los relatos biográficos hacia un formato narrativo que respetase la viveza de la conversación, dando cuenta de ella y del saber que emergía. Así fui buscando una escritura que hiciera de mediación entre el vivir y el pensar (que no son la misma cosa); un tipo de mediación que fuera mostrando la vida del otro, así como los efectos de mi exposición al relato que alumbraba esa vida. Y es por esto que he llamado a la producción textual *relatos de encuentro* (Sierra, 2013).

Estas reflexiones fueron acrecentando el interés por la naturaleza textual de la investigación. No sólo en el sentido de que la escritura sea un medio para la investigación sino en cuanto que la investigación es el trabajo de escribir (van Manen, 2006). Esto es así, utilizando las palabras de Bauman (2012), porque somos incapaces de pensar sin escribir, pues es al hacerlo cuando las ideas nacen; o como ha dicho Germano (2015), porque éstas “sólo se avienen a salir de las sombras cuando te tomas el tiempo de ponerlas por escrito” (p. 38).

En el transcurso de la investigación he podido dar mayor firmeza y recorrido a la idea de que necesitamos la escritura (la *reescritura*) para avanzar en el aprendizaje que entraña todo proceso de investigación.

Aquella clase de escritura que nos permite explorar -y elaborar- el sentido de lo que vivimos y que contiene y proyecta la escucha.

Lo que llamamos con Contreras (2010) la escritura de la experiencia es una forma de expresar la necesidad de reconocernos inmiscuidos en primera persona en la práctica de la investigación; expuestos a la pregunta sobre *qué me está diciendo* aquello que vivo. De este modo, avanzar en el análisis de los datos y la confección de los relatos, requería mantener una relación de escuchante con las entrevistas (Marí, Bo, & Climent, 2010), en lo que hemos llamado escucha en diferido.

Los procesos de tematización y de categorización transcurrían a través de la reescritura de sucesivas versiones de los relatos. Versiones con las que además de poner orden a la información biográfica recogida en las entrevistas, se encauzaba el proceso de análisis propiamente dicho; y en él la escritura es tanto el medio como el fin.

En la escritura de los relatos aquello que podemos llamar decisiones de estilo iban apareciendo y puliéndose como consecuencia de esta relación de escucha en diferido con los datos. El qué y el cómo avanzan de la mano, y van emergiendo recursos expresivos y narrativos que, progresivamente, se nos vuelven más consistentes. Así la escritura, en su cadencia y ritmo, también en su estilo, evoluciona como una narración que transcurre impulsando la lectura. Y de este modo, la comprensión y el análisis avanzaban en el ir tejiendo con palabras la trama de los relatos e ir apuntando claves que, con posterioridad, dieron origen al análisis pedagógico de los relatos y a la escritura de los hallazgos de la investigación.

Principios que Sostienen y Orientan la Escucha en la Investigación Educativa

Lo que mostramos a continuación son aquellos principios que hemos formalizado como consecuencia de reflexionar sobre la escucha en el estudio al que nos venimos refiriendo (Sierra, 2013). Se trata de principios que, si bien tenían una orientación previa, han madurado y se han fortalecido como consecuencia del ejercicio mismo de la indagación y de la reflexión. Los acompañamos de ejemplificaciones a través de las cuales mostrar una mayor concreción respecto de lo que la escucha, como forma

de conducirnos en la investigación, nos ha significado (tanto en el *directo* como en el *diferido*).

- *La escritura de la experiencia ha de poder reflejar el acontecer del encuentro y la viveza de la conversación.* En el estudio se buscaba una escritura que fuera mostrando al otro en su mundo vital, enunciando sus decisiones y las tensiones que afrontaba. Y habría de ser, al tiempo, una escritura que evidenciara cómo quien investiga -que es quien narra- se ve afectado por la propia conversación. Se trata, entonces, de llevar la conversación a la escritura, recreándola.

Según cuenta, su éxito este año pasa por tener que enfrentarse a un volumen de trabajo menor al que se propone en la ESO. Pero esta explicación no resuelve la tensión entre la falta de capacidad y la falta de esfuerzo. Insisto en ponerle frente a su reflejo (el que muestra con su discurso), y le devuelvo sus propias respuestas. Le pregunto cómo cree que estudia la gente que, por ejemplo, está en la Universidad. ¿Acaso hay tantas diferencias con lo que él está planteando? ¿Le parece realista el ideal con que se está midiendo? (p. 285).

- *En la exposición al intercambio con el otro, nuestros sentimientos están presentes como potentes mediadores de la escucha.* En toda conversación están presentes nuestras emociones; y es que “pensar es ante todo -como raíz, como acto- descifrar lo que se siente” (Zambrano, 1993, p. 36). Reconocer, expresar y comunicar nuestros estados emocionales es una poderosa herramienta de mediación, ya que permite apoyar una comprensión más atenta a la relación. Además, permite a quien lee entender con más hondura el marco comunicativo que origina las interpretaciones y las inferencias que se comunican. Son múltiples las formas en que he captado y representado esta exposición de las emociones (*este fragmento me resulta revelador...; sentí que me estaba diciendo...; o: me asombra -casi me asusta-...*). En algunos casos, reconocer cómo ciertas respuestas se confrontan con nuestras ideas, manifestando los sentimientos de frustración, nos ayuda a entender que quizá lo que hubiera en juego en la conversación serían las preocupaciones del investigador; puede que hasta el punto en que éstas sobrepasasen la verdad del estudiante.

En el tono y el contenido de mi respuesta se puede apreciar cómo me sentí: muy desalentado. No sólo porque Alberto no rescatase ningún contenido o ámbito de conocimiento, algo esperable si asumimos (aun a riesgo de ser prejuicioso) el carácter academicista de la cultura escolar. Mi desaliento tenía que ver con el vacío de experiencias educativas significativas vividas. ¿Acaso no estaba sabiendo preguntar o, en efecto, la experiencia de Alberto me ofrecía “la nada”? (p. 249).

- *Al atender lo educativo que está en juego hemos de aceptar su labilidad, aprendiendo a interrogarnos sobre ello.* Aspiramos a captar parte de lo que está en juego, de lo que (nos) parece apremiante representar para discutir, sin clausurar los sentidos que emergen. La escritura de la experiencia puede propiciarlo cultivando el arte de hacerse preguntas para profundizar pedagógicamente en algún asunto; y aprendiendo con ello a comunicar dichas preguntas como una forma de orientar la lectura y de proporcionar elementos para la discusión. No se trata de no estar lo suficientemente seguros para afirmar algo, sino de no desear cerrar la mirada para mantener vigente la incertidumbre pedagógica, dejando abierta la cuestión, algo que requiere un fino trabajo de pensar con firmeza pero sin rigidez.

[...] Aun así le insté a reflexionar un poco más, preguntándole directamente qué se llevaba de su paso por IES. Su respuesta, otra vez, me dejó sin aliento: Que estuve una pila de años y ya está. (p. 268).

Enumera las múltiples alternativas metodológicas y didácticas que les ha propuesto; y esto sólo sirve para sentirse más frustrada. Ahora piensa que quizá debió ser más estricta, más directiva, no negociando tanto. Creo que entiendo lo que dice. Y sus palabras me llevan a pensar justo en esto mismo pero para la investigación: ¿Les estaré prestando demasiado atención? ¿Qué atención? ¿Cuánto es demasiado? (p. 192).

A través de las preguntas mantenemos presente y en primer plano el cuestionamiento pedagógico, esto es, la pregunta por qué me dice. Así

exploramos y expresamos cómo se despierta el interés por algún nudo de la narración, cómo evoluciona dicho interés, y vamos armando la trama.

Para Juan, quienes como él llevan tanto tiempo repitiendo y fracasando, han de saber bien dónde está su techo. ¿Sensatez o resignación? Le pregunto por el presente, al modo en que cuando hablamos de los “buenos alumnos” le incité a comparar si sus esfuerzos estaban o no a la altura de estos. ¿Qué ocurre con lo que está viviendo? ¿Acaso no se trata de una experiencia de éxito? Ahí Juan difiere, y matiza esto de “tener éxito”. Si bien reconoce que este año -como el anterior- sí que está aprobando, explica que se debe a que en el PCPI se maneja un nivel muy bajo. De tener que enfrentarse a un nivel normal o alto, explica, no aprobaría. ¿Está quitando importancia a su éxito dentro del PCPI? De ser así, ¿qué puede significar que trate de restar valor a lo que está consiguiendo? (p. 290).

- *La escucha reverbera en distintos niveles y sus resonancias se espacian como las ondas en el agua al lanzar una piedra.* Esto se observa muy bien en el uso de los pies de página, que funcionan como una meta-escucha, como un eco que se recoge y comparte.

En ese momento me cuesta sacar en claro los móviles de ese discurso tan alarmista. Me hace pensar en cómo resuenan en él las peroratas adultas que tanto habrá escuchado, e incorpora en su propia narrativa acerca del pasado y las oportunidades perdidas. Esto es sólo el efecto que tienen en mí sus palabras, efecto que, en cierto modo, comienza a colocarme en relación de escucha y comprensión hacia su relato. Esto guarda relación con la narración que Pepe hace de su temprano rito de paso de la niñez a la adolescencia (era más mayor que los niños de su edad fruto de las experiencias que vivía con las junteras que tenía). (p. 198).

- *Relacionarnos con la verdad interior del otro o de la otra, reconociéndolo por quien es y no por quien necesitamos que sea.* El sentido de la experiencia vivida responde a lo que personalmente se construye como verdad interior. Una verdad que se caracteriza por ser dinámica, provisional y relativa; y, también, intersubjetiva. Es la mediación con otro la que encauza la reflexión acerca de las propias vivencias. En otras

palabras, y como hemos apuntando, es la conversación (el contexto relacional y comunicativo que puede proporcionar el encuentro de una investigación cualitativa así enfocada) la que propicia cierta colocación reflexiva ante lo vivido. La clave está en las cualidades de esa relación, en cómo entablarla y hacerla funcionar como un espacio comunicativo rico en posibilidades para la comprensión del mundo de la vida. Como educadores, esta clase de atención a la verdad interior del otro es una forma de expresar la prioridad de reconocerle, atemperando la tendencia a juzgar y valorar, incluso la inercia a sobreponer los marcos teóricos frente a esa verdad interior. Y esta clase de colocación, que es también una ramificación de la noción de escucha, entraña algunas dificultades a las que me he visto expuesto. Una de ellas, y de mucha importancia para la reflexión pedagógica, es la de sobrepasar al otro al movilizar, en la escucha y la comprensión, cuestiones propias no resueltas.

Ahí las entrevistas parecían hacerle bien. Parar-se en compañía para decir-se, despojado de la presión de ser evaluado o, al menos, sin la presión de acabar poniendo una nota a su vida, parecía ser algo que agradecía. Y contaba con un espejo ni demasiado cóncavo ni demasiado convexo, que le permitía mirarse, al tiempo, hacia-dentro-y-hacia-afuera. Quizá entonces se tratase de mis propios fantasmas. Quizá Juan no fuera tan frágil. (p. 271).

La Tarea que Queda

Pensar en la investigación como una experiencia que se tiene, a la que se aspira, significa disponerse a entrar en la práctica de investigar concibiéndola como una praxis en la que nos vamos haciendo como educadores. Siendo así, investigar será una acción -en el sentido *arendtiano*- que nos expone a una búsqueda de comprensión acerca del mundo y de nosotros mismos en relación a él, comprometiendo nuestras formas de implicación en el hacer (Contreras & Pérez de Lara, 2010).

Desde esos planteamientos hemos explorado el aprendizaje de la escucha como la posibilidad de tener una experiencia trans-formadora; algo que creemos que pasa por cultivar la disponibilidad, la atención y la pasividad.

Para escuchar, para dejarse decir, hay que dar tiempo y crear espacio. Tiempo para recrearse en la palabra, para la espera y el silencio; tiempo necesario para favorecer la reflexión, para el diálogo interior. Y espacio para no ocuparlo todo, para crear la distancia necesaria para reconocer(nos), para que quepa lo que la escucha trae como nuevo.

A su vez, dar tiempo y generar espacio requiere cultivar la atención y la pasividad activando aquella atención solícita y completa que nos permite abrirnos a la relación. La atención, dirá María Zambrano (2007), 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” (p.61). En la atención voluntaria, dice la filósofa malagueña, se trata, por paradójico que parezca, de quitar y no de poner. Así que frente a la expresión cotidiana de poner atención, dirá la autora que para atender tenemos que dejar de hacerlo. Simone Weil (2001), por su parte, dirá que la atención es eficaz porque es pasiva: exige la detención de la voluntad de buscar y, solo entonces, podemos centrarnos en aquello que está fuera de nosotros. Buscar algo concreto es una mala forma de buscar, dirá, porque nos volvemos dependientes del objeto que buscamos, porque se nos hace necesaria una recompensa por el esfuerzo que hacemos. La atención, entonces, requiere pasividad, aquella en la que el yo no concentra en él la atención y, así, queda disponible para dirigirse a lo nuevo, a lo que está por llegar. Prestar atención a algo, a alguien, significa apartar la mirada de uno mismo para volverla hacia el exterior, hacia el otro. Es entonces cuando la escucha opera como una suerte de *pasividad activa* (Contreras & Pérez de Lara, 2010) o de *receptividad* (Zambrano, 2007).

De acuerdo a ello, nos ha interesado pensar la escucha como una disposición que sostiene y alimenta la relación educativa y, también, la que pueda darse en la investigación. La escucha como un saber de la alteridad, de cómo hacer espacio para la otra, el otro, y lo nuevo que trae; y de cómo hacer lugar al desplazamiento necesario para dejarse transformar por lo que la experiencia de la escucha puede traernos como hallazgos.

No hablamos, entonces, de una técnica que se puede entrenar, ni de algo que se tenga o no. Se trata más bien de una orientación, que es tanto emocional y simbólica como pedagógica. Un saber experiencial que cultivar con atención, con consciencia, que no se acaba por dominar nunca. Y es que el aprendizaje de la escucha no se alcanza de una vez y para

siempre, sino que es un trabajo sobre sí que siempre está abierto a ser más sensible, más sutil, más fino. Para algunos puede tener que ver con preguntarse qué significa lo que les llega de la relación; para otros, aun antes, puede tener que ver con dejar de esforzarse por no quedar tocados, es decir, por reconocer que pueda existir en sí un cierto bloqueo, una cerrazón respecto de la posibilidad del intercambio, de la reciprocidad.

Las tribulaciones que atañen a lo que cada quien experimenta son incontables y necesitamos poderlas pensar en relación a vivencias concretas. Entonces se hace necesario tener posibilidad de vivir situaciones en las que podamos cultivar esa disposición a la escucha; tener oportunidades para pensar sobre sí, para poner pensamiento a lo que vivimos, para preguntarnos por el sentido que ello tiene y adquiere. En definitiva, poner palabra (oral y también escrita) a lo que vivimos, pensamos y sentimos como investigadoras, como investigadores.

Agradecimientos

“Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria” (PRY031/11, CEA), y “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de caso” (EDU-11-29732-C02-01, MEC)

Notas

¹ Las reflexiones desarrolladas en este texto son fruto de nuestra experiencia en los proyectos de investigación: “Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria” (PRY031/11, CEA), y “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de caso” (EDU-11-29732-C02-01, MEC).

² Se trata de una medida de atención a la diversidad (LOE, 2006) cuya finalidad es ofrecer una vía alternativa al alumnado que no haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, al mismo tiempo, conseguir una cualificación profesional que facilite su acceso al mundo laboral. En la actualidad, estos programas han sido sustituidos por los Programas de Formación Profesional Básica (LOMCE, 2013).

³ Puesto que se trata de una tesis doctoral realizada por José Eduardo Sierra Nieto -dirigida por Nieves Blanco García-, en lo que sigue utilizaremos la primera persona en aquellos casos en que sea pertinente.

References

- Aguilar, M. (2004). ¿Qué significa escuchar? *Revista Carta Psicoanalítica*, 4. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/330676727/Que-Significa-Escuchar>
- Arbiol, C., & Molina, D. (2017). Explorando los saberes de las maestras en torno a la relación educativa. Un estudio narrativo. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, 35(2), 502-519. doi:10.5007/2175-795X.2017v35n2p502
- Arévalo, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 188-198). Madrid: Morata.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Blanco, N., Molina, D., & López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29,1), 61-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5132096>
- Bauman, Z. (2012). *Esto no es un diario*. Barcelona: Paidós.
- Caparrós, E., & Sierra, J. E. (2012). Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación. En I. Rivas, F. Hernández, J. M^a. Sancho & C. Núñez (Coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 61-66). Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Contreras, J. (2013). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de pedagogía*, 430, 63-65.
- Ellsworth, E. (1999). ¿Por qué eso no parece empoderante?. En M. Belausteguigoitia & A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 55-58). México: Paidós,

- Gil, F., & Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar*, 31, 107-122. doi:10.5565/rev/enrahonar.412
- Germano, W (2015). *Cómo convertir tu tesis en un libro*. Madrid: Siglo XXI.
- Irigaray, L. (1994). *Amo a ti. Bosquejo de una felicidad en la historia*. Barcelona: Icaria.
- Kohler, C. (2004). Narrative Interviewing. In M. S. Lewis-Beck, M. S.; A. Bryman & T. Futing, *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (pp. 709-710). London: Sage.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad y educación. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Lather, P. (1999). ¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al curriculum liberador. En M. Belausteguigoitia & A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp.89-115). México: Paidós.
- Librería Mujeres de Milán (2006). *La cultura patas arriba. Selección de la Revista Sottosopra (1973-1996)* (Trad. M. M. Rivera Garretas). Madrid: Horas y HORAS.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 211-224). Madrid: Morata
- Marí, R., Bo, R., & Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 113-133. doi:10.17345/ute.2010.1.643
- Molina, D. (2014). *Ponerse a la escucha*. Inédito.
- Mortari, L. (2003). Tras las huellas de un saber. En Diótima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-162). Barcelona: Icaria.

- Orner, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz del y la estudiante en la educación 'liberadora'. En M. Belausteguigoitia & A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 116-133). México: Paidós.
- Palou, J., & Fons, M. (2008). Los relatos de vida y la presencia del otro. *Aula de Innovación Educativa*, 172, 16-19. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/172-etica-y-educacion/los-relatos-de-vida-y-la-presencia-del-otro>
- Piussi, A. M. (2008). La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad. *Rizoma Freireano*, 1-2. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/esquivar>
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Popular.
- Puleo, R. (2010). El tiempo de la experiencia. En A. Lelario; V. Cosentino & G. Armellini (Comps.), *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma* (pp. 113-118). Madrid: Sabina Editorial.
- Sartori, D. (2004). Entre el deseo y la realidad. La tentación del bien. *Revista DUODA*, 27,89-107. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/63063>
- Sierra, J.E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo de experiencias masculinas de fracaso escolar*. (Tesis doctoral) Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Sierra, J.E., Caparrós, E., Molina, D., & 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), 673-688. doi:10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Schultz, K. (2003). *Listening: a framework for teaching across differences*. New York: Teaching College Press.
- 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.
- van Manen, M. (2006). Writing Qualitatively, or the Demands of Writing. *Qualitative Health Research*, 16(5), 713-722. doi:10.1177/1049732306286911
- Weil, S. (2001). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta.

Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli: Liguori Editore.

Zambrano, M. (1993). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos* (Ed.A. Casado & J. Sánchez-Gey). Málaga: Editorial Ágora.

José Eduardo Sierra Nieto is Interim Substitute Teacher in the Department of Didactics at University of Cádiz, Spain. ORCID, id: [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Nieves Blanco García is Senior Lecturer in the Department of Didactics and School Organization at University of Málaga, Spain. ORCID, id: [0000-0001-7735-4593](https://orcid.org/0000-0001-7735-4593)

Contact Address: José Eduardo Sierra Nieto, Campus Universitario Río San Pedro Puerto Real, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Av. República Árabe Saharaui s/n, 11519 Puerto Real, Cádiz, España. Email: eduardo.sierra@uca.es