
SOBRE ESCRIBIR CASOS. TRADICIONES Y SUGERENCIAS

*José Antonio Serrano Castañeda**

*La experiencia, en cuanto saber retrospectivo, acumulativo,
nunca es totalmente congruente con todas las experiencias
inmediatas, a las que sólo puede preservar
de una manera desigual y selectiva*

JAY (2009, p. 11).

* Investigador del SNI-Conacyt, doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona-España, posdoctor en Educación y Contemporaneidad por la Universidade do Estado da Bahia (UNEB) profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional-México (UPN), profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesor invitado de la Universidade do Estado da Bahia (PPGeduc-UNEB). Miembro del CAC-PIPSE UPN, responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE-UPN), responsable del Proyecto de Investigación Prácticas de Formación (PIPF-UPN). Contacto: serrano_aj@yahoo.com.mx

SOBRE LA EXPERIENCIA

La escuela nos interpela a los ciudadanos de este siglo de diversas maneras. Algunos han pasado varios años entre sus muros y han cumplido trayectos que las políticas educativas y los propios actores calificarían de exitosas. Otros han salido e interrumpido sus itinerarios en algún momento de su vida. Unos más han transitado por disímiles escuelas sin que alguna de ellas los haya motivado lo suficiente para cumplir una meta personal, familiar o escolar. Lo dicho más o menos es válido para quienes nacieron después de la primera mitad del siglo pasado.

Más aún, la escuela es una referencia también para nuestros padres y abuelos. No dejamos de escuchar frases relativas a la asistencia a la escuela y al cumplimiento de sus deberes. Es parte del deseo social de “ser alguien en la vida”. Por supuesto que están las grandes excepciones. Algunos de ellos no fueron a la escuela sistemáticamente, pero no dejan de ser referencia en la academia, como sería el caso de Juan José Arreola, autodidacta que viró en maestro o como referencia a otros. En sentido amplio, creó escuela.

Además, en los últimos tiempos se ha dado por extender servicios educativos, se alfabetiza, generalmente a adultos, a los que no tienen esa habilidad. Se crean redes alternas a las profesionalizantes que institucionalizan el proceso educativo, como las casas de la cultura. No deja de haber escuelas de baile, de todos tipos. Es decir, el fenómeno de la transmisión de algún saber recorre nuestras vidas y se seleccionan lugares específicos y horarios a ser cumplidos, o se logran acuerdos concretos para cumplir rutas formativas en horarios al uso de los participantes.

De diversas formas, la escuela se ha incrustado en nuestras vidas. Es altamente probable que todos tengamos algo que relatar sobre el hecho de ser educados. Lo narramos a otros porque consideramos que es digno de ser contado, porque de alguna manera nos ha afectado, se une a otros hechos que los demás comprenderán, o por lo menos “levantarán” los oídos para tratar de entender lo que

se narra. A veces detallamos, otras confesamos. Tomar algo acaecido en la escuela permite expresar las emociones sentidas. Al narrar alertamos a los otros a comprender lo que aconteció.

En las narraciones sobre las experiencias escolares, o sobre otro tipo, cabe la vida de todos los días. Es amplia y diversa, a la vez que localizada y concreta. Un acontecimiento muestra al narrador y sus vínculos con el mundo: cultural y social, con el mundo de las relaciones con los otros, que toca los bordes del continente intersubjetivo; con los objetos, que tienen sentido para el que cuenta la experiencia, con los instrumentos que hacen de intermediario y de objetos mismos para andar, experimentar o probar el mundo cultural y natural. Son objetos que han tomado sentido y están soldados a la experiencia relatada. Lo que ha sido seleccionado para ser dicho expone los lazos probados, catados, gustados, evidenciados o puestos en acto en el mundo social o cultural.

Los verbos usados, las expresiones o fórmulas lingüísticas son expresión de la cultura. La cultura interpela a los sujetos a utilizar las formas establecidas, lo ya instituido es marco de recreación del sujeto al tratar de crear el sentido (o los sentidos) que para él tiene el ajetreado transitar por el mundo. En la narración de la experiencia vivida los sujetos abordan un hecho que es el conjunto de los hechos, acontecimientos o eventos donde la humanidad se expresa. Una experiencia particular es potencialmente la experiencia de todos los hombres.

La descripción de escena, o de escenas, que forman parte de historias completas es común en nuestro mundo civilizado. Veamos algunas formas de ellas que dan sentido a la experiencia humana. Si bien no son escolares, son formas de mostrar la existencia humana.

Un relato del siglo II d.C. Un niño griego que narra el inicio del día y lo que tiene que hacer para llegar a la escuela. Este hecho ya es un analizador, en términos de Lapassade (1979), es un evento acaecido por un ser humano que permite la reconstrucción de la vida cotidiana de la época en su conjunto.

Me despierto al rayar el alba, llamo al esclavo y le ordeno que abra la ventana... Me levanto, me siento al borde de mi cama y le pido los zapatos y los calcetines porque hace frío... Me lavo bien las manos, la cara y la boca; me limpio los dientes y las encías; escupo, me sueno las narices y me seco, según debe hacer un niño bien educado (Lozano, 1982, pp. 19-20).

La historia del niño griego permite ser inscrita en los estilos y patrones de vida de las clases sociales de una época, expone los ideales sociales a los cuales los sujetos se adhieren para formar parte de los grupos sociales, simultáneamente muestra los sentimientos prevalientes.

Fragmentos de textos. Es el caso de la Piedra de Rosetta que no sólo describe hechos sino que establece normas para ser cumplidas. Narran la acción posible a ser realizada. Acontecimientos que predicen formas posibles de acción para festejar al recién coronado rey Ptolomeo V, rituales a ser efectuados y agradecimientos de los sacerdotes.

Pinturas rupestres. En la cueva de Chauvet, en Francia, se encuentran los productos pictóricos más antiguos que se han datado, cerca de 32 mil a 30 mil años de antigüedad. Animales en movimiento, parados, solos o en conjunto; huellas de hogueras, pies y, en especial, la mano de un pintor. En su conjunto permiten reconstruir la odisea humana de vivir en un mundo diverso y lejano.

Relatos míticos. Los relatos míticos, las leyendas, son modalidades donde la imaginación expone la condición humana en forma peculiar. Por ejemplo, *La Odisea* expone la humanidad y sería errado dedicarse a la búsqueda de los itinerarios geográficos expuestos en las aventuras de Ulises. En su conjunto se elaboran en ámbitos no humanos, pero que tienen consecuencias en la lucha para alcanzar la condición humana de los que van a su encuentro. Este tipo de narraciones son, ante todo, “una lucha para mantener la memoria y, por tanto, para mantener la palabra, las historias, los cantos que ayudan a los hombres a recordarse del pasado y, también a no olvidar el futuro” (Gagnebin, 2009, p. 15).

Escribir la experiencia vivida no es escribir los éxitos logrados como una medida de certeza. La experiencia es un saber que sostiene nuestra tensa relación con el mundo. Dar sentido a la experiencia no se refiere a proporcionar un sentido de autoayuda, en todo caso es reconocer la fragilidad de nuestra existencia en un mundo donde la incertidumbre (nunca tenemos certeza de lo que aparecerá), singularidad (la experiencia es personal, pero se realiza en contextos de interacción con otros –reales, imaginarios, deseados–) e irrepetibilidad (toda interacción está contextualizada por el tiempo, nuestro hacer actual no es una copia del hacer previo) son características inequívocas de nuestro actuar-en-el-mundo (Serrano, 2013). El sentido de la experiencia es un saber logrado con efectos para el sujeto y para los otros con los que se vincula (personas y objetos).

Aquí vale la aseveración de Jay: “La experiencia, en cuanto saber retrospectivo, acumulativo, nunca es totalmente congruente con todas las experiencias inmediatas, a las que sólo puede preservar de una manera desigual y selectiva” (2009, p. 11).

MI RELACIÓN CON LOS CASOS

El bachillerato dio cauce a mi deseo de saber de una forma especial. Me colocó con una metodología de trabajo diferente a la que había tenido en mi trayectoria escolar previa. Recuerdo diversas estrategias que por efectivas incluso hoy me permito recrearlas frente a mis alumnos. Curiosamente, siento que la materia de biología me llevó al tratamiento de los asuntos de lo particular de manera especial.

Un día nos llevaron al Desierto de los Leones y nos dieron criterios y metodología para valorar el ecosistema. La idea de ecosistema es que tienen una totalidad que se organiza con la interacción de los elementos que integran una determinada comunidad de sujetos, organismos vivos y no vivos. A pesar de tener características comunes, cada ecosistema tiene su particularidad, de ahí el interés de su estudio.

Las materias sociales se enseñaban básicamente de dos formas. En primer lugar, en términos de leyes a ser *aplicadas* para comprender situaciones particulares. En segundo lugar, algunos tenían una versión de que las teorías estaban a la disposición de entender situaciones particulares. Entre estas dos formas de dar cuenta del valor de las teorías para comprender la realidad (ya la afirmación parece que indica independencia, la existencia de dos mundos) se conformaba mi espíritu de estudiante.

Mi elección por la pedagogía me llevó por caminos que hoy por hoy valoro: presentación de autores clásicos, análisis histórico de las ciencias sociales, historia de las prácticas pedagógicas, valoración del pensamiento filosófico, acercamiento a la acción práctica y reflexión sobre tal movimiento.

Al mismo tiempo me mostró un camino del pensamiento, del cual cada vez tomo más distancia: el aprendizaje memorístico tipo acumulación, el uso escolástico de la teoría, la teoría como aplicación para explicar la realidad, el dogmatismo académico.

En particular, por este tiempo la idea de casos vino del lado de las disciplinas *psi* (psicología de la educación, conocimiento de la infancia, conocimiento de la adolescencia, etcétera). La teoría de Piaget se fundó sobre la observación de sujetos particulares (sus hijos) y de ahí el intento de generalizar. Es más, lo más curioso es el hecho de que Piaget desprende sus argumentos iniciales de la biología, disciplina que me había llamado mucho la atención en el bachillerato.

Por otro lado, estaban las corrientes psicoanalíticas. Cada uno de los casos expuestos por Freud mostraba aristas propias de los conceptos fundamentales de lo que ahora calificamos de teoría psicoanalítica. Lo propio de este modo de ver la condición humana es que las nociones elaboradas no nacen antes de la experiencia que tratan de comprender.

Experiencias de vida dan luz a la actividad conceptual, como fue la visión que Freud dio de Leonardo da Vinci. Tiene un lugar particular el caso de Anna O., ya que es la punta de lanza para la modalidad clásica de la posición terapéutica del psicoanalista, estar

detrás del paciente. Con la historia de Juanito (el pequeño Hans) se armó la idea del complejo de Edipo. Por su parte, en el caso Dora, otro concepto se pone en juego, la idea de transferencia. Después, el caso del hombre de los lobos, sobre la neurosis obsesiva. Uno que me llamó la atención fue el caso Schreber.

El caso Schreber me llevó por algún tiempo al análisis de la educación antiautoritaria y el problema de la violencia simbólica. Otro tema que dejó para reflexionar eran las técnicas del moldeamiento del cuerpo, pues el padre de Schreber ejerció un control casi total de los movimientos corporales del hijo. Así, el tema de psicoanálisis y educación fue ganando terreno. Moldeó mi deseo de saber por un tiempo, administró mi tiempo de lectura hacia las potencialidades, derivaciones o efectos que podría tener el psicoanálisis hacia la educación. La y de psicoanálisis y educación daba cuenta de que las disciplinas no estaban soldadas entre sí, de que había que hacer diversos movimientos conceptuales para determinar el vínculo que podría efectuarse entre estos dos campos.

Por varios años, me dediqué a coleccionar libros, artículos y temas al respecto, lo que me permitió situarme en ese campo concreto con cierta seguridad. Hice propia la idea de formación como conformación hacia un tema, transformación del saber adquirido sobre un contenido y defenestración de otros. Adquirir capital cultural implicaba tiempo, material objetivo, adquisición de jerga o argot, asunción de estrategias explicativas y vínculos académicos para posicionarme en el tema. De esta manera el título de mi tesina, *Psicoanálisis y educación*, fue el asunto en el cuál invertí lo antes señalado.

Algunos textos vinieron a mi encuentro *Freud antipedagogo* (Millot, 1982), *La educación imposible* (Manonni, 1979), entre otros, para profundizar lo que consideraba mi tema. Me interesé por analizar prácticas pedagógicas derivadas de los supuestos antiautoritarios (Hemmings, 1975) y el análisis de éstas las tratamos en seminarios de trabajo con profesoras. Así, mi formación, lentamente, equiparó la modalidad de seminario para el tratamiento

de temas particulares, para profundizar los casos que habíamos tomado como tema de interés.

El texto de Roazen (1978), *Freud y sus discípulos*, estudiaba al psicoanálisis casi en términos de campo. Me mostraron que el movimiento psicoanalítico de este tipo puede ser estudiado como un caso: el análisis de los vínculos entre fundadores y herederos me marcó en otros estudios. Fue una manera práctica de asimilar la idea de Bourdieu de que la acción en las estructuras estructuradas –(campos)–, generan estructuras estructurantes (*habitus*)–, reedita capitales (económicos, simbólicos, culturales y sociales), da pie a la conformación de *libido sciendi* que toma el lugar de la *illusio* como impulso a la acción en determinados grupos instituidos.

Compenetrarme en el campo psicoanalítico me permitió extender el saber adquirido hacia el discernimiento de la historia de las prácticas pedagógicas. Cada movimiento pedagógico podría entenderse como un caso de ser de lo educativo. La historia de la educación me mostró los grandes casos del campo educativo sobre los que gravitan las referencias actuales sobre lo que es o debe ser la educación (la teoría educativa), lo que puede ser la innovación en planes de estudio (currículum) y la formación de profesores.

Entendí la pedagogía infantil como la sucesión de movimientos, cada uno implicaba una forma de dar cauce a la actividad escolar: Comenius, Decroly, Montessori, Neill, Wallon, Dewey, Freinet, entre otros. En especial, la materia de prácticas escolares me llevó, junto a otros colegas, a realizar observaciones en una escuela Freinet, fundada en la Ciudad de México por uno de los herederos del movimiento. Escribimos el informe con la idea de presentar un caso en la modalidad de lo que en México se denomina escuela activa.

El acercamiento a la pedagogía institucional (Lobrot, 1974; Michaud, 1972) me llevó a la idea del analizador y el analista (Lapassade, 1979), acentuó lo fértil que resulta tomar un tema y verlo desde diferentes aristas, percibir un acontecimiento como parte de una totalidad. Deliberación que no puede dejar de lado una noción básica del trabajo casuístico: la implicación.

Los casos se construyen para mostrar la implicación de los sujetos en el mundo como la del que cuenta la historia. Si hay algún efecto en la escritura de los textos, de los casos, son las preguntas y aprendizajes que deja en el autor de los casos. Aspecto que señalaré más adelante.

Ya en mi vida profesional, la idea de caso vino del lado de las ciencias biológicas. El área de la salud trabaja con base en esta estrategia. Aparece en disciplinas para formar a los alumnos sobre lo particular. Ningún cuerpo reacciona de la misma manera ante determinadas circunstancias, es un principio que se enseña en la clínica. Se estudian aspectos generales, pero la formación sustantiva se da en el reconocimiento de que cada individuo es un caso. Deliberar sobre lo particular es sustantivo en la formación teórica y clínica en los profesionales de la salud. En estas áreas, las ideas de caso también aparecen en las evaluaciones. Se preparan casos específicos y los alumnos tienen que efectuar deliberaciones sobre el texto presentado.

El trabajo sobre formación de docentes también me llevó a su abordaje a partir de casos. La dinámica de estructuración de ellos la he presentado en otros textos, en los que muestro cómo se pueden discutir (Serrano, 2009; Serrano, 2012a; Serrano, 2012b).

Pistas para escribir casos las presenta Dewey en *Cómo pensamos*. En un texto (Serrano, 2012b, p. 124) escribí lo siguiente:

Con la exposición de casos, al mostrar evidencias, la indagación o la reflexión no se ligan a posiciones mentalistas, racionalistas o factualistas. Indagación o reflexión existen en tanto se muestran evidencias, se construyen los casos a partir de la recolección de hechos que le dan sentido, unidad y coherencia. El inicio del proceso, por lo tanto es partir de la vivencia, sea “propia o ajena” (Dewey, 2000, p. 97).

La construcción de la evidencia implica recolectar hechos que son los datos del caso. Esto implica valoración y toma de posición del sujeto frente a los mismos. Según Dewey “Los datos constituyen el material que hay que

interpretar y explicar... son producidos por la observación... y la inferencia” (Dewey, 2000, pp. 100-101).

Dewey proporciona tres casos “seleccionados de entre los apuntes de clase de los estudiantes” (Dewey, 2000, p. 91), que van de la vida cotidiana a la labor cotidiana del pensamiento científico. Y asienta, “vaya el lector en busca de su propia experiencia y no encontrará ni un solo caso en que el pensamiento haya partido de la nada” (Dewey, 2000, p. 97).

La exposición de casos sería pertinente para la construcción del saber educativo. Al respecto afirma:

Una permanente sucesión de informes minuciosos, extraídos de casos reales, que den cuenta de las condiciones que en la experiencia han demostrado ser favorables o desfavorables para el aprendizaje, podría revolucionar por completo el tema del método. El problema es complejo y difícil... Esto requiere juicio y arte para seleccionar del conjunto de circunstancias de un caso aquellos elementos que son causa del aprendizaje, cuáles son influyentes y cuáles son secundarios e irrelevantes. Esto exige franqueza y sinceridad para no perder de vista ni el éxito ni el fracaso y para evaluar el grado relativo del éxito obtenido... el progreso de cualquier ciencia de la educación, depende precisamente de la acumulación sistemática de este tipo de material (Dewey, 1974, p. 181, citado por Schön, 1992, p. 273).

Como relaté, para la elaboración de casos me resultó altamente formativo transferir el modo de estudio de casos como principio de inteligibilidad de los movimientos pedagógicos y del trabajo elaborado en mi práctica profesional. Pero una vida profesional sin el cultivo del espíritu por la literatura universal es un recipiente sin el calor de la vida.

Un aspecto que vale la pena señalar es que aprendí mucho de la observación de la escritura, la exposición, el lenguaje utilizado por los que consideraba autores de relevancia o de importancia en el campo. Me llamó la atención la escritura de Freud, Feyerabend. Los modos de exposición de Bourdieu, Todorov, Foucault. En cada uno

de ellos buscaba pistas que me ayudaran en mi proyecto formativo. Simultáneamente, percibí la importancia de la literatura. Comencé a leer mucho para ampliar mi vocabulario y mi comprensión de la experiencia humana. Stendhal, Borges, Paz, Kafka, Zweig y mucha poesía (Paz, Storni, Neruda, Drummond) se incorporaron a mi biblioteca. Cabe señalar que dejo a muchos autores fuera de la lista, por los límites de este escrito. Actualmente, el mundo se me revela novedoso con la escritura de Sennett y Bauman, cuya escritura es impecable y las reflexiones, reveladoras.

ESCRIBIR CASOS

En los casos se expresa la humanidad. En fin, escena o acervo de ellas manifiestan aspectos concretos de la condición humana, que no se reúne en alguna sumatoria de hechos pero que nos permite captarla inteligentemente.

Los casos son un modo de presentación de la vivencia del día a día:

- Revelan la condición humana.
- Captamos a través de ellos la experiencia acaecida en el mundo.
- Exponen lo cultural, pues enmarca vínculos entre humanos y con los objetos que históricamente construyen.
- Muestra la memoria de los trazos, pasos, vínculos, modos de ser de la humanidad en algún momento determinado de su devenir.
- Expresan el hacer social donde los sujetos se encuentran ubicados en el espacio social.
- Despliegan lo particular como modo de ser de la humanidad: sujetos concretos, grupos sociales, movimientos.

Como mencioné antes, los casos se utilizan en diversos campos disciplinarios y por eso tienen recomendaciones particulares. Incluso

en el campo pedagógico existen diversas posiciones y, por lo tanto, denominaciones sobre la escritura de la experiencia vivida. Me afilio a la tradición planteada por Dewey y buena parte de los autores que asumen la escritura casuística bajo la denominación ‘caso’, como descripción de la experiencia vivida.

Existen rutas variadas en el proceso de escritura de casos. Alguna de ellas la esboqué en el texto *Innovar* a partir de la reflexión de la práctica educativa (Serrano, 2009). Allí planteé un trayecto a seguir con base en las propuestas de la docencia reflexiva de Dewey. El proceso de construcción de casos como base para elaborar proyectos de indagación o intervención considera diversos momentos. Parte de la narrativa de la experiencia vivida; después se transita a un trabajo en grupo, compartir la experiencia y producir nuevos significados en grupo para llegar a la elaboración de un escrito individual que contemple las observaciones y significados compartidos en colectivo. Un cuarto momento implica la reelaboración de la narrativa del caso con el esbozo de la propuesta de intervención. Este escrito requiere contar con: a) la perspectiva teórica elegida; b) el relato con la fundamentación y la articulación de los aspectos metodológicos; c) la descripción de los aspectos metodológicos para la recopilación, organización, sistematización y análisis de los datos. Finalmente, un cuarto momento consiste en la elaboración del informe que da cuenta de los resultados y del trabajo reflexivo llevado a cabo en el proceso de intervención (ver Serrano, 2009, pp. 75-89).

En este texto nos detenemos en la escritura inicial del caso. Por resabido no será bueno obviarlo, un caso lleva tiempo en su estructuración. En mucho depende del estilo y las habilidades en la escritura que tenga el autor. Otro aspecto que interviene es la selección del tema, es decir, la experiencia del autor en relación con los asuntos escolares. Cabe retomar lo señalado anteriormente. En la escritura de un caso, de un texto académico o de investigación, incluso en la elaboración de un manual o un texto administrativo depure su escritura. Trate de que el texto que escribe sea importante. Retome las formas de argumentación de los escritores

que usted valora, asuma los principios explicativos de las grandes obras de las ciencias sociales. Tenemos muchas. Seleccione a un gran autor y desmenuce su modo de exposición. Eso le ayudará mucho en la escritura.

1. Seleccione alguna experiencia acaecida, sea propia o ajena. Propia, vivida por usted en algún momento de la trayectoria escolar, esas experiencias que están relacionadas, vinculadas ya sean del pasado o sean recientes en nuestra vida. Es observación hacia el pasado y del presente. Use de preferencia la primera persona. Cabe señalar que en ocasiones los autores prefieren escribir en tercera persona. Eso no ha cambiado el sentido de la experiencia ni el producto final.
2. Elija un principio para la historia. Ese inicio que desencadenará el relato y arma la trama. Recuerde que será mejor escribir en pasado. Proporcione el contexto con claridad y con el lenguaje y expresiones propias de la vida cotidiana, del lenguaje natural donde surge la experiencia. Los personajes incluidos en la historia pueden ser denominados con seudónimos, si así se prefiere.
3. En este momento se requiere describir, mostrar los vínculos, la situación como se desarrolló. No es un momento de explicación de las acciones. Para una mejor comprensión del término 'descripción' consulte el texto de Velasco y Díaz de Rada (1997). Describir es mostrar a los sujetos con sus vínculos en el mundo, en la escena donde despliegan sus lazos con los objetos y los sujetos que están alrededor. Describir es reconstruir, reorganizar la situación para dar un efecto de sentido. Toda descripción es construcción. Esto corresponde con la recolección de datos que menciona Dewey. Recolección de datos que no es sumatoria de estos mismos, sino búsqueda inteligente donde se muestra una unidad de sentido.
4. Descripción y análisis no utilizan los mismos procedimientos. En la descripción, como reconstrucción de lo acaecido,

no se utilizan conceptos. La reflexión conceptual puede venir como segundo momento. Se sugiere trabajo en grupo para validar la comprensión del trabajo escrito. La descripción se diferencia de alternativas de acción. No coloque alternativas de acción hasta haber terminado la construcción del caso. En la tradición administrativa se utiliza la idea de evento crítico y ahí se plantea el diseño de alternativas.

En el enfoque que aquí sigo las alternativas vienen planteadas al final, como elaboración de proyecto de intervención. Puede revisar las siguientes obras que se encuentran en la interpretación de la tradición que asumo para la escritura de casos: Brockbank, A. y McGill, I. (2002); Brubacher, John y otros (2000); Bruner, Jerome (2005); Cochran-Smith, M. y S. Lytle (1993); Cochran-Smith, Marilyn (1999); Connelly, F. y Clandinin, D. (1995); Dewey, John (1954, 1965, 1982, 2008 y 2000); Eisner, Elliot W. (1998); Greene, Maxine (2005); Schön, Donald A. (1992).

Textos en términos de casos que pueden ayudar para su escritura son: *Eichman en Jerusalén*, de Hannah Arendt (2006), quien expone magistralmente el contexto donde un soldado vive el nazismo; *Aprendiendo a trabajar*, de Paul Willis (1988), que toma un caso principal con cinco estudios comparativos de chicos de comunidad obrera; *Deberes y delicias. Una vida entre fronteras*, de Tzvetan Todorov, con base en una entrevista delinea la vida del autor y la relación que tiene con la obra escrita producida; *Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa*, de José Antonio Serrano, con base en las propuestas de la docencia reflexiva esboza un camino hacia la reflexión y elabora una propuesta didáctica para la construcción de casos como inicios de innovación en la intervención; en *Amo, luego existo. Los filósofos y el amor*, de Manuel Cruz, que toma ocho autores y sus relaciones con el amor. Todos ellos con una escritura impecable y que pueden orientar muy bien sobre el tema de la escritura de casos.

Finalmente, considero pertinente señalar que la escritura de casos es un trabajo sobre la cultura que implica “reconocer nuestra condición de mortales, condición tan difícil de esquivar como la exigencia que ella implica: cuidar de la memoria de los muertos para los vivos de hoy” (Gagnebin, 2009).

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2006). *Eichman en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J. y otros (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2005). *La fábrica de historias, derecho, literatura y vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En A. J. Pérez Gómez, J. Barquiza y F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp. 533-549.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 12-59.
- Cruz, M. (2013). *Amo, luego existo. Los filósofos y el amor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dewey, J. (1954). *Lógica. Teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1965). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2000). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gagnebin, J. M. (2009). *Lembrar escrever esquecer*. Sao Paulo: Editora 34.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.

- Hemmings, R. (1975). *Cincuenta años de libertad: las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid: Alianza.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Lobrot, M. (1974). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Lozano, C. (1982). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Michaud, G. (1972). *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona: Laia.
- Millot, C. (1982). *Freud antipedagogo*. Barcelona: Paidós.
- Roazen, P. (1978). *Freud y sus discípulos*. Madrid: Alianza.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Serrano, J. A. (2009). Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En J. A. Serrano (Coord.). *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*, pp. 65-99. México: SEP-SEB-Comie.
- Serrano, J. A. (2012a). Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas. *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 101-114, Año III, No. 4, abril. ISSN 1853-1310.
- Serrano, J. A. (2012b). Indagación y narratividad en educación: intervenir e investigar. En M. H. Mena Barreto Abrahão, y M. C. Passeggi (Org.). *Pesquisa (Auto)Biográfica. Temas transversais. Dimensoes epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, pp. 115-138. Natal-Porto Alegre-Salvador: EDUFRN-Edipucrs-Eduneb.
- Serrano, J. A. (2013). Experiencia, narrativitat i formació. *Quaderns d'educació continua. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes*. Centre de Recursos i Educació Contínua, Universitat de València, 28, ISSN 1575-9016.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). Describir, traducir, explicar, interpretar. En H. Velasco y Á. Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*, pp. 41-72. Madrid: Trotta.
- Todorov, T. (2003). *Deberes y delicias. Una vida entre fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.