

LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS DOCENTES: ENCUENTRO, ACOGIDA Y COMPLEJIDAD

Esti Amenabarro Iraola

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

estibaliz.amenabarro@ehu.eus

PALABRAS CLAVE

Docente, relaciones pedagógicas, ética del cuidado.

RESUMEN

Analizamos las relaciones pedagógicas entre los docentes, entendidas como interacciones basadas en el encuentro y acogida de personas diferentes en un contexto determinado. En un ambiente educativo tóxico y resistente las posibilidades de transformación se complican, el compromiso social y político son necesarios para generar cambios que sean de calado y que perduren en el tiempo. La organización escolar actual, neoliberal, muy centrada en la transmisión y extracción de conocimiento (logocéntrica) aísla al docente del escenario social, político-cultural, precariza su labor, a la vez que lo condena a una permanente movilidad, todo ello en detrimento de una praxis pedagógica más humana (paidocéntrica) centrada en la persona y su vida. Los resultados indican que detrás de cada docente existe una vida, experiencia y una identidad que se ha construido en el devenir del tiempo e historia. Los docentes necesitan estabilidad, confianza y un proyecto donde sean reconocidos y acogidos en ese encuentro educativo desde una vertiente humana. Necesitan ser cuidados. Concluimos, las relaciones pedagógicas y su análisis son un buen espejo donde mirarse y ofrecen posibilidades de comprender como es el clima escolar, el bienestar docente y a los dilemas e inquietudes que se enfrentan los docentes; posibilita a su vez un diálogo horizontal entre las personas, genera marcos de confianza y tiende puentes en clave inclusiva, posibilitando el empoderamiento.

1. INTRODUCCIÓN

Un *mundo común* tal como indica Garcés (2022) plantea y exige también al mundo educativo comprender y atender un marco de relaciones interdependientes, según la autora para comprometerse en tiempos de amenazas y de crisis acumuladas es necesario, cuidarse y apoyarse, incide: *Vivimos atrapados en un mundo que no se nos ofrece como un cosmos acogedor, sino como una cárcel amenazante* (Garcés, 2022, p.22). Por tanto, recuperar la idea

de lo común nos abre oportunidades y ventanas desde el compromiso para construir un proyecto compartido. En este marco, las relaciones y su dimensión pedagógica resultan nucleares. Por una parte, lo que se experimenta en la escuela casi nunca se reduce a lo que se planifica, si no a lo que se vive y experimenta. Por otra, las relaciones educativas son un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre los miembros de una comunidad y presentan matices que son estructurales, transversales. Por tanto, la relación educativa es una variable que nos permite analizar cómo vivimos la presencia de otro/a, la forma de acogerlo.

Para Torrego: “Hay y ha habido proyectos realmente liberadores, bellos e inclusivos. Y esto se da porque existe un profesorado que se empeña en sacarlos adelante” (Santodomingo, 2022), para ese empeño son necesarios entornos educativos donde se acoge, redefine y transforma. Todo ello en un contexto donde permanentemente se crean y justifican leyes, protocolos, encubiertos de una vasta burocracia que los despega de la realidad, la necesidad de alianzas entre los docentes, resulta primordial y es uno de los motores de la transformación social y educativa. Así, el apoyo mutuo, la colaboración y la ética del cuidado son elementos centrales para que renazcan experiencias basadas en el compromiso. Y resulta obvio que todo cambio para que perdure en el tiempo necesita del compromiso continuado del profesorado (Biesta, 2017).

Resulta importante analizar y reflexionar en torno a qué hay detrás de esos profesores/as que activan procesos de innovación transformadores, cuál es el contexto de relaciones que tejen, de qué se nutren esas relaciones, para ello, partimos de la premisa de que el humanismo es una variable a considerar. Así en la línea que nos indica Freire (1987), toda práctica humana lleva implícita una concepción del ser humano y del mundo. En su obra *La educación como práctica de libertad* Freire enfatiza: “...es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1976, p. 28).

1.1 La relación educativa. Interdependencia, acogida y encuentro entre diferentes.

La educación, por lo general, con la pretensión de que el otros/as adquieran ciertos conocimientos explícitos, ha sido un escenario básicamente centrado en transmitir conocimientos; así los saberes ya preestablecidos han sido desarrollados y consolidados sin la participación de la comunidad educativa en la mayoría de los casos (Carbonell, 2019). Esto ha supuesto que las personas (vidas y cuerpos) que no se han encorsetado en este esquema de planificación, objetivos y consecución de logros hayan sido relegados y postergados del sistema educativo.

Pero, la labor docente adquiere sentido en un contexto que se convierte en espacio de vida y relación, interdependencia (Calderón y Verde, 2018). La educación es una praxis que se desarrolla en el ámbito humano y por tanto es una tarea básicamente relacional y consecuentemente, no es neutra.

No obstante, la escuela es uno de los artefactos sociales donde nos encontramos con otras personas y compartimos un proyecto educativo, este hecho tiene una dimensión eminentemente política y ética (Gárate y Ortega, 2015; López Melero, 2021). Y es desde esta posición donde la educación deja de ser transmisionista y adquiere otra forma, donde el conocimiento deja de ser el centro y se descubren otros leguajes, formas excepcionales donde no existen certezas absolutas. Según Bárcena y Mélich (2014) cuando nadie está en posición del otro/a y nadie trasciende más que nadie, es cuando se genera un escenario de contingencia para al acontecimiento ético, donde todos construyen los saberes mancomunadamente y es donde los sujetos se descubren, evolucionan y se estructuran (Postic, 2000).

En el encuentro educativo tejemos redes, construimos vínculos con otras personas que son diversas, con experiencias y vidas dispares (Amenabarro, 2021). Nos conocemos, aceptamos, generamos vínculo, re-conocemos, experimentamos y compartimos, conspiramos, comunicamos, empatizamos en entornos y espacios que se nutren de esos vínculos, creando así espacios comunitarios donde la reflexión-acción-reflexión en sentido freiriano resulta posible solo si esa red se nutre de relaciones sanas basadas en el cuidado (Noodings, 2010).

Las relaciones pedagógicas plantean marcos de entendimiento con otros sujetos (Bárcena, 2018; Levinas, 2004; Van Manen, 2015). Según Clandinin y Conelly (1998), las relaciones caracterizadas por esa dimensión pedagógica de entendimiento y acción conjunta posibilitan el desarrollo de comunidades basadas en el cuidado. Las relaciones pedagógicas nos indican cómo se crean y desarrollan las redes de relaciones en la escuela, y nos describen el contexto y sus características (Ainsworth y Olfield, 2019).

1.2 Los cuidados: más allá de cubrir necesidades materiales. Reconocer/nos.

Para la construcción de entornos habitables resulta necesario plantear la cuestión de los cuidados. El cuidado es una experiencia práctica esencial para la valoración de la vida y para la comprensión de la interdependencia. Otorgar sentido educativo a los cuidados básicos es una práctica central para la sostenibilidad y afrontar los retos tanto sociales como educativos del futuro (Herrero, 2021).

La cuestión de los cuidados ha sido un tema desarrollado con amplitud desde categorías analíticas muy diversas en el campo del feminismo (Esteban, 2019). Desde esa perspectiva, los

cuidados son necesarios para el mantenimiento de la vida y la salud, aunque han sido históricamente relegados al ámbito doméstico, invisibilizados y atribuidos prácticamente en exclusiva a las mujeres. Butler (2010) parte de la idea de que la precariedad, la vulnerabilidad y la dependencia son características propias de todas las personas, y es en ese contexto de dependencia e interdependencia donde debemos abordar la cuestión de las relaciones y los cuidados. Tal como señala Escudero (2011), la ética del cuidado pone el acento en los deberes que debe asumir el profesorado, pero también en los derechos que le asisten. Según Herrero et al. (2019), el debate de los cuidados debe abordarse desde las necesidades de las personas, considerándose el modo en que se responde a esas necesidades. Boff (2012), por su parte, señala que para cuidar es necesario poner en el centro la vida de las personas, conocer la realidad de las personas, acercarse a ellas, conocerla y atenderla. Herrero (2021) incide en la misma idea y plantea la práctica de la flexibilidad y así como prestar atención a las experiencias y subjetividades de las personas. Las escuelas y los contextos educativos pueden y deben partir de estas experiencias y de la presencia de otras formas de vida que aún se conservan y nos ayudan a entender esas interdependencias (Rivas-Flores, 2020).

Desde una perspectiva inclusiva, junto al cuidado es necesario el reconocimiento, como la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación por parte de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. La invitación se concreta en el encuentro interpersonal o relación afectiva, el dialogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla (Echeita, 2013)

Honneth (2010) hace referencia al reconocimiento de la dignidad humana de las personas o grupos como elemento esencial para la justicia social: *Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es la distribución de bienes o derechos, sino la ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor* (Honneth, 2010, p.14-15).

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Partimos de una hipótesis general, en un ambiente donde las relaciones de los docentes no son sanas, no se basan en el cuidado y se limitan a la transmisión rutinizada de unos contenidos mediante técnicas y procedimientos estandarizados, el clima escolar y social que se genera

resulta frío, distante y a su vez coarta las posibilidades de las personas a comprometerse con el proyecto educativo y social de la escuela.

El objetivo general de esta investigación es analizar y comprender las relaciones interpersonales y su dimensión pedagógica en el encuentro docente-docente.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Indagar desde y en las experiencias y voces propias de los docentes.
- Analizar el impacto de las relaciones en el resto de los procesos educativos y ambiente escolar en general.
- Conocer e interpretar qué tipo de relaciones se fomentan cuando se parte de las necesidades y cuidados de las personas/docentes.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica de este trabajo se fundamenta en la metodología cualitativa de carácter inclusiva, y busca presentar, describir e interpretar desde la voz propia de las personas participantes tanto sus experiencias personales como su percepción de la realidad analizada (Moriña, 2020; Martín-Alonso et al., 2021). Se trata de un estudio de caso en el que los relatos de las personas participantes generan conocimientos útiles, ya que recogen las experiencias personales vividas en un contexto real y situado (Simons, 2011).

En esta investigación se ha llevado a cabo una labor de exploración visual basada en la imagen. La indagación narrativa visual se basa en el relato generado por un sujeto en torno a una experiencia vivida por él a partir de una imagen (Rayón, et al., 2021).

Con el objetivo de acercarnos lo más posible al contexto escolar, conocerlo y de esa forma comprender la realidad de la cultura escolar, nos hemos posicionado en una dimensión etnográfica (Velasco y Díaz Rada, 1999). El análisis etnográfico nos permite, no solo interpretar, también observar, analizar y extraer aprendizajes sobre prácticas y acciones, para así analizar espacios-tiempos reales, según van sobreviniendo (Goetz y LeCompte, 1988).

Moriña (2020) reclama la necesidad de un modelo de investigación comprometido con una acción social transformadora, más participativa y democrática. Pallisera et al., (2014) insisten en que todas las personas deben tener la posibilidad de participar en la investigación, no únicamente como informantes. Defienden que este tipo de investigación ayuda a estrechar las relaciones, ya que posibilita compartir agendas, crear equipos de trabajo heterogéneos, horizontales y transitorios, en una construcción colectiva y transdisciplinar del conocimiento.

La investigación se ha desarrollado en un centro público de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) situado en Donostia-San Sebastián (Guipúzcoa). El interés de este centro reside en que un numeroso grupo de profesores/as imparte enseñanza bajo la modalidad de pareja pedagógica, trabajando de manera colaborativa. El trabajo ha contado con la participación de 15 docentes, de los cuales 4 trabajan en pareja pedagógica.

La recogida de datos e información se realizó mediante la observación participante (con el correspondiente cuaderno de trabajo de campo), entrevistas con la directora y profesorado, foto-elicitación y entrevistas focalizadas. Las entrevistas semiestructuradas incluían preguntas abiertas del tipo de: ¿Qué opinas de la educación actual? ¿Qué es ser docente para ti? ¿Cómo son tus relaciones en la escuela? o ¿Cómo cuidas las relaciones? (Barbour y Morgan, 2017; Rayón et al., 2021). En la técnica de la foto-elicitación, cada participante aporta a la investigación imágenes en soporte digital, relacionadas con el objeto de estudio previamente presentado, y con la ayuda del investigador/a analiza las imágenes desde una visión focal, generando un diálogo sobre unas categorías previamente definidas. A partir de ese diálogo se crean narrativas únicas e intransferibles, basadas en las vivencias y subjetividades del docente, que lee y supervisa el resultado durante todo el proceso ajustando y resignificando los contenidos, ampliando e incorporando matices (Tabla, 1). La foto-elicitación, además de suscitar sentimientos y recuerdos, genera información de diferente naturaleza, de mayor riqueza, desde un diálogo profundo, significativo y relevante (Rayón et al., 2021)

Tabla 1

Guión-diseño de la sesión de foto-elicitación llevado a cabo con los docentes (análisis de imágenes con entrevistas focalizadas)

Código registro de la fotografía	Nombre identificador de la imagen y categoría descriptiva y analítica a la que pertenece
Dimensión denotativa.	¿Qué se observa en la fotografía? ¿Qué objetos-elementos se ven? ¿Qué personas participan? ¿Qué hacen? Descripción de la imagen.
Dimensión connotativa.	¿Qué significa esta imagen? (en una frase). Entrevista: ¿Qué significa para ti?
Dimensión afectiva.	¿Qué representa esta imagen en cuanto a las relaciones entre docentes? ¿Qué cambios ha producido en ti participar en esta sesión?
Otras cuestiones relevantes que quisieras destacar en torno a esta imagen...	

Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta de Rayón et al., 2021.

El análisis de datos se ha realizado mediante la categorización de la información, con el fin de ordenar, secuenciar e interpretar la información recabada durante el trabajo de campo (Corbetta,

2003; Barbour y Morgan, 2017). Se plantean tres categorías con sus respectivas sub-categorías (Tabla 2). Asimismo, se manifiestan una serie de categorías emergentes no prefijadas.

Tabla 2

Categorías y descripción. Sub-categorías.

Categoría	Descripción	Sub-categorías
Labor docente en el siglo XXI. Ser profesor/a hoy.	El docente es un profesional con una cualificación y subjetividad propia en permanente construcción.	Concepto propio de educación Auto-percepción sobre su labor Condiciones socio-laborales Pensamiento e ideología Sistema educativo de referencia
Relaciones de los docentes en la escuela	Las relaciones consisten en vínculos e interacciones que se producen en un espacio-proyecto educativo (escuela) y tiempo concreto. Son pedagógicas, existe una intencionalidad manifiesta.	Colaboración, coordinación, confianza, conflictos, resistencias, relaciones laborales, relaciones personales e íntimas, malestar, liderazgo, compromiso, participación, democracia, afinidades, innovación y formación continua, poder, pertenencia, movilidad docente, ocio de los docentes
Las relaciones y el cuidado. Cuando el espacio y el tiempo lo invaden todo.	La escuela es un espacio homogéneo donde transitan personas y subjetividades. Comparten espacio, tiempo e historias de vida. El cuidado de las relaciones aporta unas relaciones más humanas y posibilita (o no) oportunidades de cambio.	La escuela como sistema, funciones de la escuela, clima escolar, cultura escolar, bienestar, cuidado, espacio, tiempo.

Nota. Elaboración propia.

No obstante, el proceso de investigación aporta una serie de categorías emergentes no prefijadas que amplían nuestro horizonte epistemológico nutriendo los datos con nuevas variables: la necesidad de formación en temas sociales, relaciones disruptivas con el alumnado, las familias, la comunidad o el humor. El tratamiento de datos se ha llevado a cabo mediante el software NVivo12, que permite recabar, organizar, analizar datos para su posterior visualización.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el objetivo de analizar y comprender las relaciones pedagógicas de los docentes presentamos los resultados en base a las tres categorías analíticas formuladas para este trabajo y datos obtenidos por medio de las entrevistas semi-estructuradas, así como las sesiones focales de foto-elicitation (Figura 1).

La labor docente en el siglo XXI. Ser docente hoy

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un proceso lineal basado meramente en la transmisión de contenidos. El sistema educativo es una organización jerárquica que diseña su acción y praxis con las personas y para las personas, es importante, por tanto, atender a como sitúan sus valores, creencias y subjetividades en ese sistema:

Estamos dentro de un sistema, y esto tiene una organización, yo lo organizaría de otra manera, me parece muy importante, que haya personas que pensamos diferente en la escuela, y cuando digo diferente, ser profesor no es sólo difundir contenidos, sino trabajar unos valores concretos y crear personas críticas ahí está clave en mi opinión. (MN2018-1).

El objetivo de la educación puede parecer difícil de definir y presenta cierta complejidad, pero más allá de la divulgación y perpetuación de ciertos contenidos se plantea que tendría consistir en aprender a pensar y buscar la felicidad:

Cuando yo entro a clase en septiembre siempre les digo, el objetivo principal es ser felices, haremos ciencia, pero es importante que si hay que contar un chiste pues lo cuenten. Para mí, el principal objetivo en educación es aprender a pensar. Tal y como impartimos las clases, apenas explicamos teorías en directo, trabajamos sobre proyectos o situaciones concretas, el objetivo es aprender a pensar, a hacer ciencia en todo momento. (MN2018-2).

La tarea docente, enseñar y a su vez aprender para enseñar se dibuja como un proceso complejo, muy rutinizado e influenciado por la burocracia; a su vez, siempre hay cierta autonomía para trabajar, pero la diversidad de alumnos y la disrupción son dos elementos que preocupan:

Yo doy clases en segundo de la ESO, con la perspectiva que te da el tiempo, he aprendido, a prescindir del currículum y a relativizar inspectores, el sobrepeso que tiene la burocracia. Con la mano izquierda, te envío una programación, pero luego hago otra. Yo las mayores dificultades las veo en dos direcciones, la primera, la diversidad de alumnos que tenemos es muy difícil trabajar. Y la segunda la disrupción de los alumnos (MN2018-15).

Es necesario enseñar si queremos cambiar; ir hacia adelante es necesario:

Hay que enseñar a que el alumnado no se quede con esa mentalidad fija y permanente, hay que evitar el riesgo de perpetuarse en unos esquemas cerrados, aprender les permite elegir qué no les gusta, saber elegir ante diferentes ofertas. Si tienen que tomar una decisión, pues nosotros les ayudamos a hacer ese camino. Para que el alumno o

alumna avance en la resolución de los problemas y situaciones que vayan a surgir en su vida cotidiana, para buscar soluciones. Recursos, en definitiva (AV2018-13).

La imagen del docente se presenta degradada. No siente que se valore el oficio docente, entiende que el entorno afectivo próximo al docente si entiende y valora la labor que realizan, pero tiene serias dudas respecto a la sociedad, en general:

No sé cómo nos ven, no está nada valorado nuestro trabajo, vacaciones, pocas clases. Yo meto 12 horas muchos días y eso la gente no lo ve y se sitúan en lo que se ve siempre, las vacaciones y no es justo ¿Quién no ha oído eso? Tenéis un buen sueldo como si fuéramos unos quejicas (NF2018-14).

Entienden que la innovación es necesaria en sí misma, para mejorar. Unas relaciones sanas y de calidad fomentan la innovación y la facilitan, pues para innovar es necesario generar otras complicidades y colaborar:

Hay que innovar para que las clases sean mejores. Todos esos protocolos y papeleos que nos hacen cumplimentar son para satisfacer a otra persona, pero no sirven para que mis sesiones sean mejores. Innovar es actualizar, interiorizar esas incógnitas que tiene la sociedad actual y hacer una oferta sobre ellas al alumnado (AO2018-2)

Las relaciones de los docentes en la escuela

Las relaciones impregnan todo el espacio educativo, pero algunos ámbitos son más proclives a la generación de las relaciones y presentan a su vez matices diferentes:

El pasillo es el mejor espacio para las relaciones, la sala de profesores también. Si están muy cargados pues huyes y te escondes. Para generar un buen ambiente: comidas, preocuparse por el otro/a empatizar, reconocerlo, no hay más (NF2018-3).

Yo ahora mismo estoy algo encerrada en mi oficina, es mi situación personal y problemas que estamos teniendo en la escuela con un grupo del alumnado y sus familias, tiendo a esconderme (NF2018-2).

La relación y su dimensión pedagógica de entendimiento y encuentro entre las personas nos sitúa en una situación privilegiada para abordar las innovaciones de calado; la atención a las relaciones, su cuidado permite una nueva mirada, más humana, y es la antesala de cualquier propósito de cambio, innovación; es más un cambio sin un andamiaje que lo sustente en el tiempo es más bien una operación de maquillaje y marketing, decir que lo cambiamos todo para no cambiar nada. Todo cambio exige llegar hasta el corazón del cuarto de máquinas y las relaciones son una especie de espacio donde posibilita una base sólida:

Ahora mismo profesoras de disciplinas y ámbitos curriculares diferentes están tejiendo marcos inclusivos basados en proyectos interdisciplinarios, ha surgido la oportunidad de esto pues la conexión y el buen rollo de un grupo de docentes lo ha permitido. No siempre es posible ya que cada curso es como un volver a empezar dada la itinerancia de los docentes (AV2018-1).

Las relaciones y el cuidado

Las relaciones han de cuidarse, eso exige tiempo y dedicación. Cuidar consiste ir a la génesis de las cosas y tratar de entenderlas (comprender) para cuidarlas (atender). Es necesario crear las condiciones para que el cuidado sea real. Para que las interacciones sean positivas han de ir acompañadas de una serie de acciones, que tratan de entender a la otra persona que trabaja en nuestro mismo proyecto educativo, aun siendo la posición diferente, experiencia, inicio, bagaje intelectual etc.:

Preocuparse de que una cosa esté en buen estado. Las relaciones hay que mantenerlas y por lo tanto es necesario intentar cuidarlas. Yo intento cuidar. Luego están los temperamentos y las naturalezas de cada uno, bueno a algunos nos cuesta más expresarnos. Pero en esta escuela hay quienes cuidan mucho la relación de una manera muy cociente (EA2018-5).

Las relaciones positivas hacen que el ambiente también sea positivo y eso alimenta, hace posible trabajar a gusto. Lo contrario, genera desasosiego y desarraigo con el consiguiente aislamiento:

Hace posible que el trabajo se realice de una manera amena. En esta escuela puedo decir que el ambiente es bueno porque hay una filosofía, hay mucha gente que está a favor de eso. ¿Mal ambiente? Hacer su propio trabajo sin tener en cuenta a los demás y además queriendo hacerse notar (EA2018-5).

Las relaciones pedagógicas consisten en ir de uno mismo hacia el otro, para entenderlo, ese camino hay que cuidarlo:

Creo que se cuidan las relaciones en esta escuela. No depende de una persona, pero sí existe esa perspectiva de trabajar la cohesión grupal. Cuidar es ayudar. A veces, aunque no sea mi trabajo hacerlo y bueno estar abierto a la colaboración. Ser amable, no estar con una sensación permanente de guerra. Es necesario el cuidado, por mí, hay que cuidar a los alumnos y a los profesores, lo hago por mí, pero también para ellos. Vengo a trabajar más a gusto (AO2018-2).

Para poder trabajar las relaciones desde una perspectiva pedagógica y ética del cuidado es necesario tener un plan en la escuela que considere la importancia de las relaciones y no esperar siempre ha que suceda un conflicto para abordarlo, adoptar medidas preventivas basadas en cuidados:

No sé si hay un plan para fomentar las relaciones en la escuela, pero igual que hay una comisión de convivencia también se necesitaría para cuidar tanto entre alumnos como entre profesores, pensar en algún procedimiento o lo que sea, también para el caso de los profesores. No esperes a que ocurra algo para hacerlo. Un plan dirigido al profesorado para garantizar su desarrollo profesional y socialización, cuidar las relaciones potenciando el buen trato y las relaciones positivas en la escuela (AAG2018-3).

Atender a la presencia del otro/a, cuidar es imprescindible para generar cohesión y compañerismo, esto a su vez amplía las oportunidades para el compromiso con respecto al proyecto educativo del centro, el compromiso docente es necesario para abordar innovaciones y cambios en educación, más si estos necesitan ser de calado, pero muchas veces las tareas que predominan son las relativas al currículo:

Atender tanto al que viene como a los que estamos aquí y hacer que él se sienta participe. Luego hay que decir que no se puede estar planteando dinámicas concretas cada vez que viene un profesor para trabajar esa cohesión entre nosotros, porque no tenemos tiempo para hacerlo. Pero hay que tenerlo en cuenta cada tres meses. Hay relaciones que se mantienen y otras que se pueden enfriar (AAG2018-3).

Para cuidar las relaciones hay que innovar:

Innovar es adaptarse a las situaciones en el progreso que hace la sociedad y que las relaciones para que eso ocurra sean sanas es abrir oportunidades. Tenemos que ir innovando en la forma de pensar, en la forma de hacer, en la tecnología y bueno en todo sentido. Hay que intentar adaptarse. Estas innovaciones tienen que ser pedagógicas; eso hay que hacerlo con mucha cohesión social y en colaboración con los alumnos. También con los profesores. Estas innovaciones deben tener personalidad pedagógica y tener en cuenta todas las dimensiones de la persona (GS2018-7).

Los conflictos, son innegables, más si cabe cuando se trata la docencia que corresponde a un oficio donde se trabaja con las personas. Para las personas. La clave está en cómo se abordan y la gestión posterior. Los conflictos en la escuela mayormente vienen dados por la disparidad de visiones, ideología, pensamiento. Tienen dos dimensiones:

El conflicto es un choque entre dos o más de dos. No tiene por qué discrepar. La tensión es choque. Dentro del profesorado hemos tenido tensiones y conflictos. Relacionados con situaciones académicas puntuales, con una evaluación o programación, pero éstas se resuelven fácilmente. Los conflictos más difíciles por resolver son aquellos que tienen que ver con el proyecto general, son más difíciles de resolver porque son cuestiones más ideológicas (GS2018-7).

El clima escolar hemos de entender como la suma de las interacciones que emanan de los cuerpos y sujetos que interaccionan en la escuela:

En la escuela se unen sujetos diferentes, profesores, alumnos, familias, otros trabajadores y yo creo que el ambiente es el resultado de la interacción que se produce entre todos ellos. Luego entramos en otra área, yo también soy familia de este barrio (mis hijas van al cole de este barrio) y bueno me vienen muchos padres diciendo: ¿en esa escuela hay buen ambiente no? Bueno yo creo que sí lo es. Eso no quiere decir que siempre haya respeto. Bueno yo hablaré de mí y no diré que siempre respetamos a los demás (LG2018-8).

Figura 1

La sala de profesores: es hora de la comida



Nota. Imagen cedida por una participante para la sesión de foto-elicitación realizada en el curso de la investigación.

[FT008_0089] Ahí es donde surgen los grupos espontáneamente, se ve qué grupos se mantienen trabajando y cuáles están haciendo otras cosas; ahí se ve quién participa, las agrupaciones por afinidades, cuáles son los conflictos y qué dimensiones tienen, al final este es el espacio central de nuestras relaciones en la escuela. Entre los que normalmente estamos juntos hay feeling y los que están a su manera en el ordenador no están tan integrados en el grupo, no tienen las mismas afinidades. El aula de

profesores adopta muchas formas, es muy poliédrico según qué haga cada uno, incluso según para qué se utilice.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La educación como plantea Skliar (2010) consiste: *en encontrarse de frente con otro/a, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares* (p.109). La noción de acogimiento es una clara referencia a las relaciones entre personas, una disposición a la hospitalidad lo cual nos aleja de todo acto de subordinación. El trabajo docente es, en esencia, una vida dedicada a los demás, no solo a dar, sino también dedicada a un encuentro con otros docentes y alumnos/as, a una relación profunda de reconocimiento y vivencias, donde se sufre y se disfruta de ese estar con el otro/a.

Las conclusiones de este trabajo se podrían agrupar en cuatro ejes que a su vez nos plantean retos de futuro. La primera hace referencia a la importancia y complejidad de las relaciones pedagógicas del profesorado. Las relaciones son variables y presentan fluctuaciones, en las organizaciones educativas aun considerándolos importantes no se atiende a esa complejidad dada su volatilidad y ambivalencia.

La segunda redefine las características de esas relaciones, así como la cantidad, el tiempo y el espacio en el que discurren. No se puede entender la docencia fuera de un marco de relaciones interdependientes. Según los datos, muchas de las relaciones entre los docentes en la escuela vienen mediadas por el curriculum y la planificación académica, pero en la dimensión pedagógica de las relaciones confluyen personas, deseos y conocimientos y es en esa confluencia donde coincidimos con seres y es en el reconocimiento de sus historias de vida aquellas que les nutren de saberes donde se redefine la razón de ser del docente. Según Van Manen (2015) la relación pedagógica traspasa el aula, es el encuentro con otras personas, que a su vez son diversas, el reconocimiento de esas personas desde su corporeidad. Esto exige una toma de posición desde el *yo* al *nosotros*, lo que Freire (1976) denominó claridad política en la actividad educativa, por tanto, una dimensión política, es importante considerar a favor de quién, y de qué actuamos, cómo saber contra qué y quién.

En tercer lugar, resulta necesario pensar en otro modelo de relación basado en cuidados, atención al otro/a (alteridad) y propuestas pedagógicas de calado donde los docentes se reconozcan, se sientan cómodos, participen y abran oportunidades al cambio por medio de su participación. Cuidar las relaciones es mucho más que prestar atención a las personas. La alteridad, tal como plantea Levinas (2004) ofrece oportunidades de situarnos delante de los

otros/as, trabajar con otros/as, compartir espacios y proyectos de vida diferentes, pero con una integración armoniosa de las personas, grupos o culturas desde un diálogo horizontal. Según Levinas (2004) la alteridad es un proceso inacabado y los actores juegan roles sociales diferentes en los distintos ámbitos y contextos por los que transitan.

En la pedagogía de la alteridad la acogida del otro/a significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por otro/a (Ortega, 2004). Por todo ello tal como indica Mélich (2012) los sistemas educativos han de estructurarse desde la alteridad.

Por último, un apunte con referencia a la opción metodológica desarrollada en este trabajo para el análisis de las relaciones pedagógicas, si bien los acontecimientos sociales y educativos no pueden reducirse a un plano visual y no se les puede reclamar a las imágenes ser un registro fiel y completo, sin embargo, el hecho de compartir e elicitar imágenes sobre la base de las experiencias docentes, y crear narrativas personales y únicas, resignifica los aprendizajes, agitan y remueven desde las vivencias lo aprendido, hacen pensar y generan marcos formativos de aprendizaje que a través de un dialogo horizontal y sincero nos ayuda comprender mejor la realidad, para transformarla (Rayón et al., 2021).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, S., y Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Amenabarro, E. (2021)-*Irakasleen arteko harreman pedagogikoak eskola testuinguruan: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastegi baten kasu analisia*. [Tesis Doctoral, UPV-EHU]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/51343>
- Barbour, R., y Morgan, D L (2017). A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Miño y Dávila Editores.
- Biesta, G. (2017). *El Bello riesgo de educar*. SM
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Trotta.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Calderón, I. y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.

- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1998). Stories to Live by Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. de nuevo" voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Esteban, M. L. (2019). *El feminismo y las transformaciones de la política*. Bellaterra.
- Freire, P. (1976). *La Educación como Práctica de Libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la liberación*. Moraes editora.
- Gárate A., y Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad: la otra educación posible*. Ápeiron.
- Garcés, M. (2022). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Goetz, J., y LeCompte, L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Herrero, Y. (2021). Educar en tiempos de emergencia civilizatoria. En E. J. Díez-Gutiérrez y J.R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación crítica e inclusiva para una sociedad post capitalista* (pp.113-131). Octaedro
- Herrero, Y., Pascual, M., González Reyes, M., y Gascó E. (2019). *La vida en el centro: voces y relatos ecofeministas*. Ecologistas en Acción.
- Levinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- López Melero, M. (2021). Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad. En E. J. Díez-Gutiérrez y J.R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación crítica e inclusiva para una sociedad post capitalista* (pp.19-60). Octaedro
- 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. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Mèlich, J. C. (2012). Paradojas. Una nota sobre el perdón y la finitud. *Ars Brevis*, (18), 122-134.
- Moriña, A. (2020). When people matter: The ethics of qualitative research in the health and social sciences. *Health Social Care Community*, 1-7. <https://doi.org/10.1111/hsc.13221>
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 5-30. <http://www.jstor.org/stable/23765747>

- Pallisera, M., Fullana, J., y Vilá, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2013.832049>
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. Narcea.
- Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M.J, De las Heras Cuenca, A.M, Torrego González, A., y Bautista García-Vera, A. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41–56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rivas Flores, J. I. (2020). Una investigación “otra, para una educación “otra”, para una sociedad “otra” *Hegoa*, 9, 26-27.
- Santodomingo, R. (19 de abril de 2022). Sin compromiso social, la innovación educativa se convierte en un disfraz de la exclusión. *Diario de Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/04/19/luis-torrego-sin-compromiso-social-la-innovacion-educativa-se-convierte-en-un-disfraz-de-la-exclusion/>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Van Manen, M. (2015). Pedagogical Tact Knowing What to Do When You Don't Know What to Do. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- Velasco Maíllo, H. M., y Díaz de Rada, Á. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.