

Cartografiando las relaciones educativas de una escuela rural

Ana Carolina Alix González
Universidad o centro de trabajo

Resumen

La presente comunicación surge como parte de los primeros resultados de la tesis doctoral, en curso, titulada: *La relación educativa entre profesorado, alumnado y comunidad. Cartografiando los vínculos afectivos y la configuración de los ambientes pedagógicos*. Situándonos dentro de un enfoque cualitativo e interpretativo, desde el desarrollo de estudios etnográficos narrativos, concretamente para el texto que nos ocupa, nos centraremos en una Escuela Infantil unitaria y rural, situada en un municipio de la provincia de Málaga. Partiendo desde una primera fase de investigación compuesta por una fundamentación teórica basada en una serie de factores convergentes e implicados en la relación educativa, como son los cuidados, la comunicación asertiva, la libertad – los límites – la responsabilidad, el vínculo afectivo y el amor y, finalizando con los hallazgos iniciales, fruto del trabajo de campo realizado durante el curso escolar 2023/2024.

Palabras clave: Escuela rural; relaciones educativas; comunidad.

1. Introducción

Somos seres sociales y culturales (Vázquez, 2010), que nacemos predispuestos y diseñados para desarrollar vínculos, para amar y ser amados (Luna, 2019) y, como tales, necesitamos del otro, necesitamos ser reconocidos y aceptados por los demás, sentir que pertenecemos a un grupo, comunicarnos con otros, compartir significados (Marina, 2006; Vázquez, 2010). Por tal razón, nuestras escuelas deben considerar las experiencias de aprendizaje como un acontecimiento extenso que requiere de la implicación del profesorado, el alumnado, las familias y la sociedad (Suarez-Guerrero & Muñoz, 2017).

Cuestión que también queda recogida en la normativa vigente, concretamente en la LOE (2006) con las modificaciones de la LOMLOE (2020), señalando que el principal objetivo de nuestro sistema educativo es proporcionar una educación basada en la equidad y la calidad y, para alcanzar tal fin, es necesario que exista una colaboración por parte del profesorado, el alumnado, las familias, los centros docentes, las Administraciones educativas y la sociedad en su conjunto, desde el esfuerzo y la responsabilidad compartida. Asimismo, en base a lo dispuesto por la UNESCO (2004), es necesario plantear propuestas didácticas significativas fundamentadas en la participación, el compromiso y la responsabilidad, para de este modo contribuir en la formación de una ciudadanía plenamente activa. En la misma línea, Caballo y Gradañlle (2008), defienden una educación de calidad desde un proyecto integral de educación comunitaria, en el que se parta de una práctica más plural, integradora y compleja, que facilite la comprensión del entorno y la capacidad para dar respuestas ante sus demandas y necesidades.

Por todo ello, hoy en día no es suficiente con dotar de recursos para mejorar la calidad de nuestros centros educativos, urge la necesidad de generar y garantizar oportunidades de participación y democratización de nuestras escuelas. Aspectos que pretendemos abordar a lo largo del presente texto desde una revisión de la literatura en torno a elementos que repercuten en la relación educativa, como son los cuidados, la comunicación asertiva, la libertad – los límites – la responsabilidad, el vínculo afectivo y el amor y; desde el análisis de los primeros resultados, fruto del trabajo de campo realizado en una pequeña y peculiar escuela rural.

2. Objetivos

La presente investigación pretende conocer y comprender las concepciones existentes en torno a las relaciones educativas entre profesorado, alumnado y comunidad y, cómo la construcción de vínculos afectivos y la configuración de los ambientes pedagógicos repercuten en ello, procurando poner de relieve la implicación que supone para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevándose a cabo mediante los siguientes objetivos específicos abordados en esta primera fase de investigación:

- Cartografiar las relaciones educativas entre los distintos agentes educativos.
- Profundizar en las perspectivas del alumnado en cuanto a intereses, motivaciones y estados emocionales de cara a su experiencia escolar.
- Reconocer elementos facilitadores y/o limitadores, desafíos, dificultades o posibilidades en la construcción de relaciones afectivas y seguras entre profesorado, alumnado y comunidad.
- Identificar los principios éticos del profesorado estudiado, si estos guardan relación con los códigos deontológicos del centro educativo y, observar si existe coherencia entre su práctica educativa, sus principios y las relaciones educativas con el alumnado y otros agentes escolares.

3. Fundamentación

*La pedagogía es amor (...)
La base de la comprensión es el amor.
No hay comprensión sin amor (...)
El estudiante jamás podrá aprender algo sin amor
(Ortiz, 2021, p. 103).*

Para hablar de relación educativa nos situamos bajo la perspectiva de Touriñán (2013), al señalar que implica un carácter integral, pues cada vez que interactuamos con otras y otros intervienen diferentes dimensiones, como el sistema cognitivo, el afecto, la voluntad, la corporeidad (sensibilidad y vitalidad), el carácter y la personalidad; lo que ocurre es que no siempre son atendidas en la proporción que requiere cada interacción o situación educativa.

A su vez, profundizamos en factores confluente en la relación educativa, como el cuidado, la comunicación asertiva, la libertad – los límites – la responsabilidad, el vínculo afectivo y el amor.

3.1. Los cuidados

En el arte como en el amor, es la ternura lo que da la fuerza.
Oscar Wilde

Atendiendo las consideraciones de Aguado (2018) y Vázquez & López (2011), cabe comenzar analizando cómo el modelo capitalista y mercantilista de desarrollo económico centrado en el crecimiento y acopio de capital, es quien dicta y organiza nuestro sistema social, cultural y político. Sin embargo, la actividad productiva es la parte visible, como la pequeña cima de un iceberg, invisibilizándose todo aquello que lo sustenta, como son los trabajos de cuidado, sin ellos el desarrollo de cualquier sociedad sería inviable, incluso nuestra existencia depende de ello. En respuesta a dicho modelo de desarrollo económico, la mayoría de los sistemas educativos siguen centrándose en la idea de capacitación del alumnado para su incorporación al mercado laboral, para con ello, contribuir en la productividad, el rendimiento y la riqueza del país.

Asimismo, Tomé & Subirats (2010); Ortega (2004); Solsona (2008); Vázquez & López (2011); Vázquez (2010); señalan que nuestras escuelas siguen transfiriendo ciertos códigos en los que se prioriza y jerarquiza modelos del imaginario social relacionados con el rol masculino frente al femenino, con el mundo laboral y público frente al ámbito doméstico y privado, la razón frente a la emoción, la competitividad e individualidad frente a la colaboración y lo colectivo; ... Sin embargo, nuestro desarrollo y bienestar individual y colectivo requiere superar dichas dicotomías, promoviendo en nuestras escuelas que el alumnado aprenda a compartir un compromiso mutuo hacia el cuidado de los demás, en el ámbito escolar, familiar y comunitario. Para tal fin, la escuela debe integrar epistemologías y valores relacionados con el cuidado, lo afectivo y lo personal (Tomé & Subirats, 2010; Ortega, 2004; Vázquez, 2010). Necesitamos una escuela que parta de la “*ética del cuidado*” como eje fundamental que permite que las personas se desarrollen en la plenitud de su ser y su valor (Vázquez & López, 2011; Vázquez, 2010).

3.2. La comunicación asertiva

El arte de la conversación es el arte de escuchar y de ser escuchado.
William Hazlitt

Compartiendo las aportaciones de Hoyuelos (2015) y Malaguzzi (2011), debemos apostar por una pedagogía de la escucha y el diálogo, pues la escucha es la base del éxito de una buena relación, que supone una entrega al otro con la intención de comprender lo que nos transmite; el diálogo nos permite intercambiar experiencias, contrastar ideas, debatir y fomentar el establecimiento de vínculos y el sentimiento de pertenencia. De igual modo, también es necesario escuchar las palabras y las emociones que hay detrás de esas palabras (Marina, 2006). Para Lévinas (2004), el decir es ético y lo dicho es ontológico, el decir supone la acción de dirigir palabras a otra persona, mientras que lo dicho es el propio contenido de las palabras, su significatividad. Para Freire (1983), la palabra es el diálogo en sí mismo, supone algo más que un medio, supone acción y reflexión.

Balvin et al. (2020), señalan que el diálogo es el vehículo que permite el reconocimiento del otro, de sus pensamientos, sus emociones y sus diferencias. Por ello, proponen prácticas pedagógicas basadas en la defensa y el cumplimiento de los derechos humanos, para de este modo humanizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la construcción de personas libres, capaces de abordar los conflictos que surgen durante la convivencia desde una comunicación asertiva, afectiva y empática. Marina (2006) añade que, el profesorado que recurre al diálogo durante la interacción con su alumnado, muestra el reflejo de una práctica educativa basada en la

emoción, el afecto y el respeto, ya que desde el diálogo entre las personas en igualdad de condiciones procede la justicia social.

3.3. La libertad, los límites y la responsabilidad

La libertad supone responsabilidad. Por eso la mayoría de los hombres la temen tanto.
Bernard Shaw

Siguiendo las consideraciones de Marina (2006), no debemos confundir libertad con libertinaje, nuestro alumnado debe ser consciente de que su libertad depende de la vinculación con los demás, que sus derechos surgen de un sistema de relaciones e interacciones del que no pueden desentenderse. En un primer momento, los límites generan frustración -necesaria-, pero a largo plazo, cuando se establecen límites claros y coherentes, estos permiten ordenar el mundo interior y físico de las niñas y niños, les brindan la seguridad necesaria para relacionarse con los demás, les permiten ser más autónomos y predecir y autorregular las consecuencias de sus actos. Los límites también proporcionan el desarrollo en un sistema ordenado, sensible y razonable, donde pueden tomar consciencia de su propia valía (Berástegui et al., 2020).

Por otro lado, si las niñas y niños crecen en una relación de obediencia y restricción, se les está negando su ser; si por el contrario crecen en el respeto por sí mismas/os y se les va corrigiendo su hacer, se les permite que crezcan en su ser (Maturana, 2003). Por esta razón, el matrimonio Wild (2002), defienden la “*disciplina funcional*”, que es aquella en la que se construyen las reglas a través de experiencias vitales, donde el alumnado discute sobre ellas y las modifican cuando las situaciones cambian. De modo que, van interiorizándolas en un proceso de asimilación y reflexión, hasta que llegan a formar parte de su accionar y les conduce a una cooperación real en la que se sienten responsables de vigilar su cumplimiento. Es más, cuando no existe la presencia de un adulto, las niñas y niños siguen actuando igual, bajo una *disciplina funcional*, porque las reglas han sido construidas y compartidas conjuntamente y porque velan por el bienestar de todas y todos. Asimismo, en palabras de García et al. (2009), la responsabilidad depende de la proporción de poder que cada cual dispone en su campo de acción y, cuando lo otro, ya sea una persona, el medio natural, etc., depende de nuestros actos para una existencia digna, entra en juego la conciencia de nuestro poder desde un sentido del deber que garantiza y defiende dicha existencia y dignidad.

3.4. El vínculo afectivo

En educación es imposible ser efectivo sin ser afectivo. No es posible calidad sin calidez. Ningún método, ninguna técnica, ningún currículo por abultado que sea, puede reemplazar al afecto en educación.
Pérez Esclarín, 2013

Contar con el apoyo incondicional y la confianza de otra persona, contribuyen en nuestra sensación de bienestar y nos permite desarrollar mejor nuestras capacidades (Bowlby, 2014; Franco, 2011; Horno, 2008; López, 2006; Luna, 2019). Al igual que ocurre ante la carencia de amor, en situaciones de negligencia o en un contexto disfuncional donde las necesidades afectivas de seguridad y amor no son cubiertas, se ve afectado nuestro bienestar físico y emocional, así como nuestra capacidad de aprendizaje (Maturana 1992; Vázquez, 2010); y viceversa, convivir en un contexto afectivo, enriquecedor y de aceptación, “*es uno de los predictores más fiables del futuro éxito personal y escolar*” (Vázquez, 2010, p. 188). Berástegui et al. (2020), mencionan que las niñas y niños que construyen vínculos afectivos seguros con sus progenitores o tutores legales, cuando exploran otros contextos más amplios como la escuela,

confían con mayor facilidad en sus profesores de referencia, repercutiendo positivamente en su experiencia escolar.

La construcción de vínculos afectivos nos permite dar sentido a nuestra existencia, construir nuestra identidad y satisfacer nuestras necesidades físicas, culturales y sociales (López, 2006; Luna, 2019; Vázquez, 2010). En vista de lo cual, escuela y sociedad, deben dotar del valor que corresponde a la dimensión afectiva del ser humano, como clave fundamental para el óptimo desarrollo de los procesos de aprendizaje y de la “*interacción proyectiva con el mundo*” (Vázquez, 2010, p. 188), ya que los vínculos afectivos tienen un papel primordial tanto en los entornos escolares, como familiares, laborales y comunitarios.

3.5. El amor

Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la Revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador.
(Freire, 1983, p.106).

Desde una perspectiva biológica, basándonos en las aportaciones de Maturana (2005); Maturana et al. (2003); Maturana & Nisis (2002); Maturana (1999); el amor es un fenómeno biológico, es una emoción, es un modo de convivir, es la dinámica relacional en la cual uno realiza las acciones que conforman al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. Debemos partir del amor, como principio que constituye el fenómeno social (Maturana, 2005; 2003), ya que, cuando evadimos el amor en nuestras interacciones, desaparece la convivencia social y aparece la hipocresía, porque, aunque permanezcamos reunidos y actuemos de forma respetuosa, no lo estamos haciendo de forma sincera y, en consecuencia, tarde o temprano, termina fracturándose la relación. Por ello, el amor debe ser el núcleo que dé sentido a la educación, debe ser quien oriente la práctica escolar en cualquier institución educativa (Blanco, 2011). En este sentido, bajo la “*pedagogía del amor*”, profesorado y alumnado se autoconstruyen y se inciden mutuamente, estableciendo vínculos durante la interacción educativa (González, 2022).

Lévinas (2004), llama a este tipo de relación “*alteridad*”, donde cada uno antepone las necesidades del otro, y no pueden desatenderse sus demandas, porque su vulnerabilidad me lo exige, entendiendo la vulnerabilidad como factor intrínseco de todo ser humano por el simple hecho de serlo. La pedagogía de la alteridad supone otro modo de entender la educación, dotando de relevancia a la educación moral, situado la acogida, el reconocimiento del otro y la responsabilidad como eje principal en la relación ética entre profesorado y alumnado durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez & Pedreño, 2018).

4. Metodología

Nuestro diseño metodológico parte de un enfoque cualitativo e interpretativo (Huberman y Miles, 1994; Rivas, 2009), con el objeto de entender e interpretar la realidad educativa desde análisis profundos e intersubjetivos. En una época tan dinámica y cambiante como la actual, nos permite enfrentarnos a los problemas con mayor profundidad y nos facilita la búsqueda de nuevas respuestas.

En consecuencia y, siguiendo las consideraciones de Sandín (2003), nuestro diseño de investigación es flexible a los cambios y las redefiniciones que van surgiendo; requiere de un continuo análisis de la información; es contextualizado porque se elabora en un contexto concreto; es holístico porque procura construir un retrato global de la situación; pretende estudiar y

comprender una situación educativa y social desde una relación cercana y de confianza con las y los participantes y; las decisiones se negocian atendiendo a factores éticos.

En base a lo dispuesto, planteamos el desarrollo de un estudio etnográfico narrativo (Cortés, Rivas y Leite, 2016; Clandinin, 2013) en una escuela rural, recuperando la experiencia de los distintos agentes educativos y escolares implicados. Para el trabajo de campo se ha empleado como primera estrategia e instrumento de recogida de información la observación participativa, ya que la naturaleza de la investigación requiere de una actuación cercana y colaborativa.

5. Primeros resultados

El trabajo empírico se ha llevado a cabo en la Escuela Infantil Zapata, situada en el núcleo rural Cortijo Zapata, perteneciente a Alhaurín de la Torre. Se trata de una escuela unitaria muy peculiar, pues su capacidad máxima es de doce alumnas y alumnos, aunque para este curso 2023/24 cuentan con nueve, siete pertenecientes al segundo ciclo Educación Infantil y dos al primer ciclo de Primaria; por lo tanto, el centro abarca las edades comprendidas entre los tres y los ocho años. El equipo docente está formado por la tutora, la directora y la maestra de religión que acude tres horas a la semana.

El comienzo de la labor de investigación en los centros no fue tarea fácil, ya que es necesario contar con la autorización previa por parte de la Administración educativa, sin embargo, como El Zapata es un centro Comunidad de Aprendizaje no se dan tales barreras burocráticas. A su vez, la calidez y cercanía de su jovial directora, facilitó el proceso al abrirme las puertas del colegio al instante. Algo que también le sucedió al Centro de Día Alea, cuyas monitoras buscaban una escuela con la que colaborar en Málaga para que sus residentes pudiesen desarrollar interacciones e intervenciones didácticas con niños y niñas, cuestión que resultó infructuosa hasta que contactaron con Zapata, que aceptó con entusiasmo la oportunidad de poder construir lazos de amistad intergeneracionales.

Las casualidades de la vida hicieron que, coincidiéramos en nuestra primera visita al centro, donde tuve el privilegio de poder acompañarles en un día tan entrañable, en el que tras unas divertidas presentaciones, niñas, niños, maestras y monitoras y residentes de Alea, compartieron juegos, bailes, bromas, risas, miradas cómplices y saberes. Para despedirse con un hasta pronto, en el que ambos grupos habían preparado entrañables detalles, donde los y las mayores regalaron a las niñas, niños y maestras, marcapáginas de elaboración propia; las niñas y niños por su parte les ofrecieron un gran corazón de agradecimiento hecho con cartulina decorada con sus nombres, una acción que llevan a cabo cada vez que tienen una visita, hacen una excursión o realizan cualquier evento de encuentro o reencuentro con otras personas. Tal y como comenta la tutora de Zapata, - *somos muy afortunados de recibir y lo agradecemos*-, ya que, en esta sociedad de la inmediatez, del consumismo desmesurado en el que obtengo todo lo que quiero en vez de lo que necesito, muchas veces se nos olvidan las cosas esenciales de la vida, siendo una de ellas el agradeciendo, cuestión que en Zapata se trabaja porque se vive durante sus experiencias de aprendizaje en interacción con otros (ya sean personas, el medio natural, ...).

También cabe resaltar la bonita relación intergeneracional creada entre una alumna y una usuaria de Alea, pues tras compartir un tiempo juntas, durante la asamblea de despedida la niña optó por sentarse junto a su nueva amiga en vez de con sus compañeras y compañeros y, así permanecieron, juntas, hasta la llegada de su emotiva despedida.

Esta tierna amistad construida entre todas y todos los integrantes de Zapata y Alea, que comenzó un 19 de septiembre, sigue creciendo, dado que durante el mes de diciembre las niñas y niños les

enviaron unas felicitaciones navideñas y, en enero los miembros de Alea les sorprendieron con una nueva visita. Asimismo, con motivo de la celebración del día de Andalucía, las niñas y niños les devolvieron la sorpresa al asistir por primera vez al Centro Alea, día en el que compartieron conocimientos sobre Andalucía, bailes, risas y más demostraciones de afecto.

Otra muestra de apertura del centro al entorno, sucedió con motivo de la celebración de *Halloween*, ya que además de compartir con una mamá un taller de elaboración de arañas; las niñas, niños, maestras y familiares, salimos por las calles del barrio para repartir mandarinas visitando las casas de las vecinas y vecinos. Como señalan las maestras, tal acción pretende llevar a cabo experiencias de aprendizaje que permitan además de construir comunidad, incidir en el entorno, en esta ocasión, promoviendo hábitos saludables al intercambiar fruta en vez de golosinas.

Otro ejemplo de repercusión e implicación en el entorno, sucedió durante el proyecto desarrollado el año pasado, en el que tras el incendio que hubo en la sierra durante el verano, decidieron crear un semillero para contribuir con la reforestación. Hablaron con el Ayuntamiento para transmitir sus intenciones, siendo estas aceptadas y valoradas. Acudieron al IES Puerta Alta, donde el alumnado de la asignatura de biología, les mostró algunas especies autóctonas que estaban germinando para sembrarlas conjuntamente, alumnado de Zapata y Puerta Alta. Por su parte, las niñas y niños de Zapata, que previamente habían visitado el Jardín Botánico, les regalaron un panel realizado con fotografías y textos que ilustraban e informaban sobre lo que habían aprendido para el proceso de siembra.

De este curso, destacaría el proyecto de arte inspirado en uno de nuestros más célebres artistas malagueños, Picasso, en el que niñas y niños han desarrollado todas sus dotes artísticas; han visitado la casa natal del artista; han investigado la obra de distintos pintores que conocían en su entorno familiar; han entrevistado a José Manuel de Molina, un reconocido historiador del municipio que ha estudiado la obra y vida de Picasso; entre otras actividades. Pero, de todas las fases del proyecto, la más destacable podría ser la transformación de la fachada del centro, cada niña y niño ha rediseñado libremente, aunque influenciado y enriquecido por las aportaciones del artista malagueño, su fachada ideal mediante un boceto en papel, que posteriormente han mostrado a sus compañeras y compañeros, para conjuntamente valorar, apreciar y debatir propuestas. Un proyecto integrado dentro de otro proyecto, que surgió del sueño: “un cole lleno de colores”, cuya ejecución se está materializando gracias a la colaboración del voluntariado que forma parte de la Comisión Mixta de Espacios con Vida.

Una escuela que, aunque pueda parecer idílica porque la ratio es muy reducida, entraña gran complejidad al abarcar en una única aula alumnado con edades comprendidas entre los tres y los ocho años, lo cual implica mayor variedad de necesidades y casuísticas, así como la preparación y aplicación de cinco programaciones distintas, una para cada etapa escolar. Hecho que, a su vez, permite albergar una propuesta didáctica más inclusiva, pues ante un espectro tan variado de edades puede darse respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de desarrollo presentes en el aula, independientemente de la edad cronológica. Además, es una escuela pensada por y para las niñas y niños que allí habitan; con un espacio estéticamente cuidado; con el material dispuesto a su altura, ordenado y clasificado para que puedan acceder y gestionar autónomamente; con paredes decoradas con sus producciones plásticas y artísticas, sus investigaciones, sus proyectos, ... Una escuela que basa sus relaciones en el respeto, el diálogo, la escucha atenta y las muestras de afecto; con una metodología principalmente basada en el trabajo por proyectos, tratando incidir y transformar el propio centro y su comunidad. Una escuela en la que las niñas y niños se sienten acogidos, atendidos, valorados, en la que encuentran propuestas didácticas significativas y motivadoras, que parten de su entorno, de sus intereses y necesidades.

El Zapata es una peculiar escuela en la que cuando llega la hora de la salida y regresar a casa, hay días en los que las niñas y niños dicen - ¡No..., un ratito más! - . Sin duda, una escuela querida por quienes tienen la suerte de descubrirla.

6. Conclusiones

Las experiencias educativas de El Zapata suponen un claro ejemplo de modelo comunitario, pues estas traspasan los muros que limitan su perímetro institucional, para llegar al vecindario, asociaciones, estamentos, ...; promoviendo procesos de participación, colaboración y cooperación comunitaria, que enriquecen y consolidan la comunidad; desde un proyecto de transformación social y cultural, ofreciendo una propuesta educativa de calidad (Aubert et al., 2013; Elboj et al., 2006; García et al., 2013); desde una práctica basada en el aprendizaje dialógico, donde las interacciones y el diálogo son el eje elemental para el aprendizaje y para crear comunidad, reconociendo que todas las personas disponen de valioso conocimiento que pueden aportar (Álvarez y Silió, 2015; Aubert et al., 2013; Prieto y Duque, 2009; Valls y Munté, 2010). Una escuela donde cada cual puede sentirse acogido, puede expresarse y sentirse escuchado, puede ser y sentirse reconocido, puede encontrar su lugar y su modo de participar.

Referencias

- Aguado, G. (2018). La Pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. En Garay (coord.), *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción* (pp. 18-36). Fundación InteRed.
- Álvarez, C. y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 43-58.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Balvin, N. F.; Cárdenas, J. A.; López, G. M.; Vicuña, J.; Vásquez, K. S. y Paredes, D. M. (2020). *Enseñar para el aprendizaje: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de investigación educativa*, 10 (20), 7-36.
- Berástegui, A., Halty, A. y Pitillas, C. (2020). *Aprender seguros: principios y estrategias para construir escuelas que cuidan*. Narcea.
- Blanco, N. (2011). En *Un tiempo naciente. Acoger lo nuevo y lo singular en la relación educativa*. Soffas. Horas y Horas.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Brophy-Herb H.E., Lee R.E., Nievar M.A. y Stollak, G. (2007). Gary Stollak Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Caballo, M. B. y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (15), 45-56.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2016). *Education and social change in Spain: from crisis to opportunity*. *Ethnography and Education*, 11(2), 204-221.
- Duque, M. N. (2019). Vínculo docente- estudiante. *Revista Proyección Social Universidad Surcolombiana*, 3(1).

- Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freiré, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, C.; Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova*, (17).
- García, R., Pérez, C., y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Desclée.
- Gutiérrez, M. y Pedreño, M. (2018). La Pedagogía de la Alteridad como paradigma de la educación en valores morales. *III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/8-la-pedagogia-de-la-alteridad.pdf>
- Horno, P. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. En *AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría 2008*. pp. 303-310. Exlibris Ediciones.
- Hoyuelos, A. (2015). La relación dialógica profesional con los niños y niñas: entre ciencia y arte. *En Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. y Lincon, Y.S., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 428-444
- Kienbaum, J., Volland, C. y Ulich, D. (2003). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.
- Lévinas, E. (2004). *Difficil libertad. Ensayos sobre judaísmo*. Lilmod.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con las modificaciones de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) (BOE núm. 106).
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 9-23.
- Luna, C. (2019). El apego seguro. En I. de Bofarull y J. Camps (eds.), *Habilidades para la vida. Familia y escuela* (pp. 37-60). Dykinson.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Ariel.
- Maturana, H. (2005). *El sentido de lo humano*. JC Sáez.
- Maturana, H., López, M., Pérez, A. y Santos, M. A. (2003). *Conversando con Maturana*. Aljibe.
- Maturana, H. y Nisis, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. Unicef/Dolmen.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 227, 5-30.
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas y D. Herrera, *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rojas, A., y Valera, D. (2007). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva. *Laurus*, 13(25), 174-187.
- Sánchez, M. (2021). *Miradas epistémicas de pedagogía del amor*. Semestral N°1. Fondo Editorial Universitario Ezequiel Zamora.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Suarez- Suarez Guerrero, C. y Muñoz, J. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 349-402. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.150>.
- Solsona, N. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela, en García, M., Calvo, A. y Susinos, T. (eds.) *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp.199-228). Narcea.
- Tomé, A. y Subirats, M. (2010). *Balones fuera*. Octaedro.

- Touriñán, J. M. (2013). *Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica*. ISSN: 1130-3743.
- UNESCO (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141072_spa
- Valls, R. y Munté, A (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(1), 11-15.
- Vázquez, V. y López, I. (2011). La Ética del Cuidado Permite Construir un Currículo Escolar que no Ensalza la Independencia ni la Violencia. *Revista de filosofía* (6), 167-172.
- Vázquez, V. (2010). *La perspectiva de la ética del cuidado. Una forma diferente de hacer educación*. *Educación XX1*, 13(1), 177-197.
- Wild, R. y Wild, M. (2002). *Educar para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Fundación Educativa Pestalozzi.