

## INVESTIGACIONES

# Concepción de las relaciones pedagógicas en contextos educativos: el cuidado como fundamento

## *Conception of Pedagogical Relationships in Educational Contexts. Care as a Foundation*

Arantza Almenta\* y Estibaliz Amenabarro\*\*

**Recibido:** 7 de noviembre de 2025 **Aceptado:** 21 de enero de 2026 **Publicado:** 31 de enero de 2026

**To cite this article:** Almenta, A. y Amenabarro, E. (2026). Concepción de las relaciones pedagógicas en contextos educativos: el cuidado como fundamento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 168-184. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22573>

**DOI:** <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22573>

### RESUMEN

Las personas somos seres relacionales y su esencia se manifiesta en el cuidado entendido como un acto ético hacia los demás. En educación, esta dimensión adquiere relevancia al situar el vínculo en el centro de la práctica pedagógica. Sin embargo, la modernidad líquida y la estandarización han desplazado el cuidado del núcleo educativo. Recuperar la educación como praxis relacional implica reconocer que enseñar es acompañar con sensibilidad, apertura y responsabilidad. Se desarrolló un estudio etnográfico en un centro concertado de Educación Secundaria Obligatoria en Donostia-San Sebastián, con la participación de 15 docentes. Se emplearon observación participante, entrevistas y foto-elicitación para explorar las relaciones entre profesionales desde una perspectiva ética y relacional. Los datos se analizaron temáticamente. Los hallazgos muestran que la docencia trasciende la transmisión de contenidos, integrando la dimensión afectiva y el vínculo humano como ejes del aprendizaje. Las relaciones entre docentes se configuran como espacios formativos donde la confianza, la empatía y la colaboración fortalecen el bienestar profesional y la innovación educativa. El cuidado emerge como categoría central, entendida como atención ética al otro y construcción de comunidad. El acompañamiento entre docentes se revela como una práctica ética y política que humaniza la escuela. Promover el cuidado y la cooperación en las relaciones profesionales contribuye a generar instituciones más justas, habitables y transformadoras.

**Palabras clave:** relación pedagógica; acompañamiento docente; cuidado

### ABSTRACT

People are relational beings, and their essence is manifested in caring, understood as an ethical act towards others. In education, this dimension gains significance by placing the bond at the center of pedagogical practice. However, liquid modernity and standardization have displaced care from the core of education. Reclaiming education as a relational praxis entails recognizing that teaching means accompanying others with sensitivity, openness, and responsibility. An ethnographic study was conducted in a state-subsidized private secondary school in Donostia-San Sebastián, involving 15 teachers. Participant observation, interviews, and photo-elicitation were employed to explore professional relationships from an ethical and relational perspective. Data were analyzed thematically.



\*Arantza Almenta

[0000-0001-7662-6884](https://orcid.org/0000-0001-7662-6884)

Universitat de Barcelona (España)

[arantza.almenta@ub.edu](mailto:arantza.almenta@ub.edu)

\*\*Estibaliz Amenabarro

[0000-0003-1748-4155](https://orcid.org/0000-0003-1748-4155)

Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) (España)

[estibaliz.amenabarro@ehu.eus](mailto:estibaliz.amenabarro@ehu.eus)



The findings reveal that teaching transcends the mere transmission of content, integrating the affective dimension and human connection as central axes of learning. Relationships among teachers are configured as formative spaces in which trust, empathy, and collaboration strengthen professional well-being and educational innovation. Care emerges as a central category, understood as ethical attention to the other and the construction of community. Peer accompaniment among teachers is revealed as an ethical and political practice that humanizes the school. Promoting care and cooperation in professional relationships contributes to the creation of more just, livable, and transformative institutions.

**Keywords:** Pedagogical Relationship; Teacher Support; Care

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. La centralidad del cuidado en la experiencia educativa

El ser humano no existe en el vacío, sino que se constituye y desarrolla en un entramado de relaciones con los demás y con su entorno. Desde el momento en que nacemos, nuestra vida está tejida por hilos invisibles que nos conectan con otros: la mirada de quien nos cuida, las palabras que nos enseñan a nombrar el mundo, los gestos que nos hacen sentir parte de algo más grande. Esta idea, aparentemente sencilla, es el punto de partida de una reflexión profunda sobre la educación. Esquirol (2005) lo expresa con claridad: el acto más genuinamente humano es el cuidar, una atención ética hacia el otro que revela nuestra condición relacional. No aprendemos solos, ni nos transformamos en aislamiento. Lo hacemos en compañía, a través de vínculos que nos constituyen como personas.

Pero ¿qué ocurre cuando esos vínculos se debilitan? En un mundo marcado por la modernidad líquida (Bauman, 2007), donde las relaciones se vuelven frágiles y efímeras, la educación enfrenta un desafío crucial: recuperar el cuidado como eje central de la práctica pedagógica. La escuela, en lugar de ser un espacio de encuentro, corre el riesgo de convertirse en una fábrica de resultados, donde lo que importa no es el proceso de aprendizaje, sino los números que lo miden (Cullen, 2015). En este contexto, el cuidado no es un lujo, se alza como eje vertebrador del proceso educativo.

Freire (2008) nos recuerda que nadie se educa solo. La educación es un acto compartido, un diálogo que solo adquiere sentido si reconocemos al otro como un sujeto digno, con una historia, con derechos y capacidad de aprender. Mélich (2021) profundiza en esta idea: existir es vincularse, exponerse implica una presencia ética junto al otro y reconocer que las relaciones pueden ser nutritivas o dañinas. Educar, entonces, es acompañar con sensibilidad y responsabilidad, como señala Van Manen (1998). Ahora bien, este acompañamiento no es simétrico. En la relación pedagógica —entre docentes y estudiantes— hay una intencionalidad pedagógica que incide en la construcción del pensamiento, la emocionalidad y la forma de habitar el mundo.

Cuando esta relación se da entre docentes, adquiere una complejidad adicional. Las dinámicas de co-docencia, mentoría o colaboración revelan tensiones, pero también oportunidades para transformar las culturas institucionales (Amenabarro, 2025; Ball, 1989). Las relaciones pedagógicas no son neutrales: son performativas (Sidorkin, 2007). Moldean y son moldeadas por las dinámicas educativas, configurando subjetividades, identidades profesionales y climas escolares.

Reconocer la dimensión ética de estas relaciones implica asumir la interdependencia como principio fundador del acto educativo (Cullen, 2015). Educar exige reconocer al otro como un sujeto digno, histórico y con derecho a aprender (Trilla, 1997). El cuidado, en este sentido, se convierte en una práctica tanto ética como política (Meirieu, 2022). Como señalan Rivas et al. (2023), la educación se construye en el diálogo, el reconocimiento de la diferencia y el compromiso mutuo. Cuidar las relaciones entre educadores no es solo un deber moral, sino una estrategia para repensar la escuela como un espacio más justo, humano y habitable.

## 1.2. La ética del cuidado: un fundamento relacional y pedagógico

En las últimas décadas, el concepto de cuidado ha cobrado un renovado interés en el ámbito educativo. No es casualidad. Vivimos en una época en la que la globalización, la aceleración tecnológica y la mercantilización de la educación han generado escenarios donde la dimensión relacional se ve amenazada por la presión de estándares, métricas y lógicas de *accountability* (Biesta, 2017). Paradójicamente, estas mismas transformaciones hacen más urgente recuperar la educación como un acto de cuidado, es decir, como una *praxis* que pone de manifiesto la vulnerabilidad, la interdependencia y la dignidad de quienes participan en ella.

La ética del cuidado, desarrollada por autoras como Carol Gilligan (2013), Nel Noddings (2015) y Joan C. Tronto (2020), ofrece un marco teórico consistente para repensar la educación desde una perspectiva relacional y transformadora, profundiza en la pedagogía y que pone el foco en la vulnerabilidad, la responsabilidad y el compromiso que nace del vínculo educativo, atiende a las necesidades y da respuesta desde una manera más sensible y situada. Noddings (2005, 2015) sostiene que el cuidado es la esencia misma de la educación, pues implica un reconocimiento activo del otro como sujeto digno y vulnerable. Su teoría relacional enfatiza la reciprocidad, aunque matiza que, en el contexto escolar, el cuidado no siempre se da en condiciones de igualdad. La relación docente-estudiante o entre educadores está atravesada por asimetrías de poder y rol, pero estas asimetrías no invalidan la necesidad del cuidado; al contrario, lo convierten en una responsabilidad ética ineludible.

Tronto (2020) amplía esta mirada hacia lo político, argumentando que cuidar es una práctica que sostiene la vida democrática. En el ámbito escolar, esto se traduce en la construcción de vínculos justos y equitativos entre profesionales, así como en la creación de entornos que favorezcan el bienestar colectivo. Desde una perspectiva complementaria, Gilligan (2013) cuestiona los modelos universalistas de la moralidad que invisibilizan la interdependencia, proponiendo una ética de la responsabilidad hacia los demás como personas reales y concretas, con necesidades y contextos específicos. Este planteamiento dialoga con la filosofía de la alteridad de Levinas (2004), para quien la relación con el otro es el acontecimiento originario de la ética. Aplicado a la educación, este enfoque implica que toda relación pedagógica es, en esencia, un acto de acogida, hospitalidad y reconocimiento.

El cuidado, así entendido, no se limita a lo afectivo, sino que adquiere una dimensión epistemológica: es a través del vínculo que se construyen saberes e identidades y, por ende, comunidades. En un aula, en un claustro, en una reunión de equipo docente, el cuidado se manifiesta en la escucha activa, en la disposición a acompañar, en la capacidad de reconocer las necesidades del otro y de responder a ellas con sensibilidad.

### 1.3. Pedagogía crítica y la dimensión relacional del cuidado

La pedagogía crítica, inspirada en el legado de Paulo Freire (2008) y continuada por autores como Biesta (2017) y Meirieu (2022), subraya que el cuidado constituye un acto político de resistencia frente a las lógicas deshumanizadoras que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos. En un contexto de estandarización y mercantilización, donde el valor de la enseñanza se mide en términos de resultados cuantificables (Apple, 2006; Biesta, 2010), el vínculo pedagógico se convierte en un espacio de disputa: puede reproducir desigualdades y jerarquías o, por el contrario, abrir posibilidades de emancipación (Giroux, 2011).

Desde la pedagogía de la alteridad, Vila (2019) invita a repensar la relación educativa como una práctica de reconocimiento de la diferencia y de construcción conjunta de conocimiento. El cuidado, en este sentido, no es un añadido afectivo, sino un principio rector que cuestiona las estructuras de poder y promueve la justicia social. En sintonía con ello, Noddings (2015) y Tronto (1993) destacan que cuidar implica asumir la interdependencia como condición política, lo que exige que el cuidado trascienda la dimensión individual y se instituye como categoría organizativa e institucional. Esto significa que las escuelas deben generar condiciones que lo hagan posible: desde políticas de apoyo y liderazgo distribuido, hasta espacios de colaboración genuina (Darder, 2017; Vila, 2019).

El cuidado interpela también a la dimensión emocional de la docencia, históricamente relegada en el discurso académico, pero fundamental para la sostenibilidad de la profesión. Ignorar este componente no sólo empobrece la experiencia educativa, sino que perpetúa modelos despersonalizados y alienantes (Darling-Hammond, 2017; Funes, 2021). Tal como señalan Hooks (1994) y Giroux (1988), un docente que no se siente cuidado por sus compañeros/as, por la institución y por el sistema difícilmente podrá sostener prácticas pedagógicas críticas y transformadoras. La paradoja es clara: en sistemas que priorizan la eficiencia y los resultados estandarizados, el cuidado suele ser percibido como un obstáculo, cuando en realidad constituye el cimiento invisible de cualquier proceso de aprendizaje significativo (Freire, 2008; Noddings, 2015).

En consecuencia, pensar el cuidado desde la pedagogía crítica implica reconocerlo como praxis política y relacional que redefine el sentido del vínculo educativo. Más que una disposición individual, se trata de una práctica social e institucional capaz de resistir las lógicas neoliberales y de abrir horizontes emancipadores, donde la escuela no sea un lugar de reproducción, sino de justicia, reconocimiento y libertad compartida.

### 1.4. Cuidado, inclusión y justicia social: Hacia una educación transformadora

La educación inclusiva no puede limitarse a la mera incorporación de estudiantes diversos en las aulas; exige transformar las estructuras, culturas y prácticas que sostienen la reproducción de patrones prototípicos de la modernidad líquida (Bauman, 2007). Es por ello por lo que el cuidado emerge como un principio clave para generar entornos de reconocimiento social (Honneth, 2010) y, en consecuencia, valida y atiende la diversidad de experiencias, necesidades y trayectorias (Amenabarro, 2023; Darling-Hammond, 2017). En este sentido, Rivas et al. (2023) muestran que las relaciones entre docentes desempeñan un papel decisivo en la creación de

climas escolares centrados en el reconocimiento. Los modelos de convivencia que los profesionales construyen entre sí son observados y reproducidos por el alumnado, configurando así las normas implícitas de la comunidad educativa.

El cuidado, por lo tanto, trasciende lo individual para convertirse en una categoría estructural. Como señala Tronto (2020), las instituciones deben diseñar políticas que faciliten el cuidado mutuo, lo que en el ámbito escolar se traduce en tiempos para la reflexión compartida, espacios de diálogo y mecanismos de apoyo entre pares. Esta mirada institucional del cuidado permite superar visiones romantizadas o individualistas, situándose como un derecho y una responsabilidad colectiva. En definitiva, la práctica pedagógica centrada en la relación de cuidado precede a la transformación individual y comunitaria. No obstante, se trata de una apuesta por una educación situada, transformadora y contextualizada, de reconocimiento.

Pero ¿cómo se traduce esto en la práctica? Imaginemos un centro educativo donde los docentes tienen espacios semanales para compartir sus desafíos, donde las decisiones se toman de manera colaborativa, donde el error no es castigado sino acompañado. Imaginemos una escuela donde las emociones —el cansancio, la frustración, la alegría— tienen un lugar en la conversación, donde el cuidado no es una carga adicional, sino el sustrato mismo de la práctica pedagógica. Esto no es una utopía, sino una posibilidad real cuando el cuidado deja de ser un discurso y se convierte en una práctica institucionalizada.

Por eso el objetivo de este estudio ha sido identificar y profundizar en las dinámicas pedagógicas de un grupo de docentes en un contexto escolar, se plantea como objetivo general el análisis de sus relaciones pedagógicas mediante las narraciones fotográficas. A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Observar y analizar las relaciones interpersonales entre el profesorado de un centro escolar.
- Comprender cómo perciben y vivencian estas relaciones, el efecto que tienen en otros procesos educativos y los dilemas o reflexiones que generan desde su propia perspectiva subjetiva.

## 2. MÉTODO

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo-crítico, orientado a aproximarse a la práctica y al pensamiento del docente. El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso de carácter cualitativo y etnográfico (Britton et al., 2021; Stake, 2013). Se estudian los fenómenos en sus contextos reales (aula, patio, sala de profesores). Desde esta perspectiva la realidad no se percibe como algo único, si no como una construcción social múltiple y cambiante. Investigar cualitativa y narrativamente implica interpretar el mundo desde las voces de quienes lo viven, críticamente, ya que permite cuestionar relaciones de poder y discursos dominantes priorizando la comprensión profunda de las concepciones docentes reconociendo que todo conocimiento es parcial, situado y cargado de significado (Denzin & Lincoln, 2015).

Como enfoque de trabajo, se desarrolló un proceso de investigación-acción (IA), dado que este permite reflexionar científicamente sobre las prácticas docentes en su contexto natural, con el propósito de comprenderlas y mejorarlas (Elliot, 1990; McKernan, 1999). La perspectiva



etnográfica, por su parte, posibilita conocer y comprender con mayor precisión la cultura y el clima escolar.

El estudio se llevó a cabo en un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de carácter concertado, ubicado en un barrio periférico de San Sebastián (Guipúzcoa). Participaron quince docentes (IR1-15), donde cuatro conformaban pareja pedagógica en modalidad de co-docencia y en dos casos eran profesores jóvenes recién incorporados, entre los participantes destacada la directora de la escuela, así como la jefa de estudios, participan también docentes con experiencia y desarrollo docente de más de 20 años en la comunidad educativa (= 6), de igual manera en 7 casos, los docentes todavía no habían accedido a una plaza docente estable, por lo que la movilidad era destacable, lo cual que impacta directamente a la hora de entablar relaciones pedagógicas que perduren.

El interés del centro radica precisamente en su modelo de co-docencia, en el cual las relaciones entre docentes constituyen un tema relevante y generador de dilemas. Además, el centro participa en redes de innovación educativa con un enfoque inclusivo y feminista, lo que permitió explorar la interacción entre docentes noveles y experimentados, así como su impacto en la práctica educativa.

La recolección de información se basó en las narraciones fotográficas (foto-elicitación), una técnica que invita a los participantes a generar relatos sobre experiencias vividas o ideas a partir de imágenes (De las Heras, et al., 2025; Gibbs, 2007; Rayón et al., 2021), promoviendo la construcción de nuevos significados y saberes (Ardévol, 2006; Banks, 2007; Bautista & Velasco Maíllo, 2011; Bautista, Rayón & de las Heras, 2018; Goetz & LeCompte, 1988; Hawkey, 1996). En este estudio, las imágenes funcionaron como elementos centrales de las entrevistas focales, evocando la reflexión-acción (Bautista et al., 2018). Según Mulhivill y Swaminathan (2024) la fotografía provoca y mejora la participación del profesorado, se invita a los mismos a construir y elaborar el discurso y narrar el significado de las fotografías que producen, son voces autorizadas para hablar de sus propias vidas.

El procedimiento se desarrolló en tres fases: (i) análisis del contexto mediante observación participante y recopilación de imágenes (documentación pedagógica); (ii) realización de entrevistas focales con foto-elicitación; y (iii) análisis de datos y construcción de narrativas. Resulta destacable que fue el profesorado quien capturó y aportó las imágenes con sus móviles; así, mediante un proceso de co-creación construyeron los relatos, lo que permitió representar sus expectativas y hacerlas visibles (Ardévol, 2006; Banks, 2007). Las entrevistas focales consistieron en proyectar las imágenes previamente catalogadas mediante ordenador, de modo que los docentes narraban aquello que querían expresar con sus imágenes, y el cómo vivenciaban las relaciones con sus compañeros/as, para ello se siguió un guion estructurado para la construcción de narrativas y construir discurso a partir de las imágenes a partir de la propuesta Rayón et al. 2021 (véase la Tabla 1), donde se trabajan las siguientes dimensiones a partir de las propuestas de Pierce (1986): (i) Denotativa: descripción objetiva de elementos físicos, personas y objetos presentes en la imagen; (ii) Connotativa: análisis subjetivo y cultural de los significados que genera la imagen; (iii) Afectiva: exploración de las vivencias personales e íntimas que provoca la imagen.

**Tabla 1.** Secuencia de la sesión de foto-elicitación (análisis de imágenes con entrevistas focalizadas) a partir de la propuesta de Rayón et al., 2021

0.0 Participante/autoría/lugar/hora/sesión	
<b>1.0 CONTENIDO:</b> Representación icónica; Personajes; Acción o situación. Tipo de plano, angulación, iluminación, color composición. Figuras retóricas.	¿Qué se ve en la fotografía? ¿Qué objetos elementos se observan? ¿Qué personas participan, que hacen, para que están?
<b>2.0 CONCEPTO:</b> Naturaleza de la información evocada. Denotativa; connotativa; afectiva.	¿Qué significa esta imagen?
<b>3.0 SIGNIFICADO:</b> Cambio o reasignación de significados. Elementos conceptuales Elementos de la práctica	¿Qué representa esta imagen con respecto al objeto de estudio? ¿Qué cambios/dilemas/reflexiones ha producido en ti participar en esta sesión?

**Nota:** Elaboración propia

Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas, para el análisis cualitativo se utilizó el software NVivo 12. El estudio cumple con los criterios éticos de la Comisión de Ética en la Investigación y en la Docencia (CEID/IIEB) de EHU, de igual manera ha contado con los consentimientos plenamente informados de todas las personas participantes. La investigación ha preservado la confidencialidad en todos los casos.

Los datos obtenidos mediante la foto-elicitación fueron categorizados, organizados y sistematizados siguiendo el enfoque del sistema categorial (Barbour & Morgan, 2017), mediante procesos de segmentación, agrupamiento y codificación de la información.

Tal como se recogen en la Tabla 2, con el objetivo de orientar la reflexión del profesorado sobre la relación educativa mediante las imágenes, se definieron unas categorías principales, que emergen del contexto teórico del estudio.

**Tabla 2.** Definición de las categorías

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
La profesión docente en el siglo XXI: el docente en la escuela	Las percepciones, así como los dilemas que plantean los profesionales de la ESO. Analiza cómo los docentes perciben su rol y contribución en la sociedad contemporánea. Como se configura su identidad docente, así como su desarrollo profesional.
La relación educativa (entre docentes)	Organiza y presenta información sobre las conexiones y vínculos que los docentes desarrollan entre sí en su práctica diaria.
Las relaciones y el cuidado	Explora cómo las interacciones personales ubican a los docentes dentro de marcos normativos, recopilando y sistematizando creencias y prácticas relacionadas con el cuidado.

**Nota:** Elaboración propia

Estas categorías indicaron y estructuraron el diálogo generado a partir de las imágenes que permitieron construir relatos e historias de vida de docentes (Gibbs, 2007; Leite, 2012).

### 3. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados organizados en función de las categorías planteadas en el estudio.

#### 3.1. La profesión docente en el siglo XXI: El docente en la escuela

Ser docente implica abordar la profesión desde un posicionamiento (tanto local y geopolítica) de enorme complejidad social y educativa. La docencia trasciende la simple transmisión de contenidos. Esta idea, ya consolidada en la literatura pedagógica y que genera cierto consenso a nivel teórico, continúa generando debate y reflexión. El acceso a la información, conocimiento, globalizado ha reformulado los roles tradicionales (muy marcados) en la escuela, donde en maestro/a sabía y transmitía y el alumnado recibía de una manera pasiva:

“Enseñar no consiste sólo en transmitir contenidos. Hoy es fácil acceder a ellos, la clave está en su uso. La dificultad estriba en que el alumno/a siempre es diferente y nosotras siempre somos las mismas. Yo siempre les digo: vosotros/as tenéis siempre la misma edad, yo no”. (IR-8)

Esta cita evidencia una concepción dinámica de la enseñanza, donde el foco se desplaza desde el dominio de los contenidos hacia la capacidad de interpretarlos, adaptarlos y hacerlos significativos para cada estudiante. La enseñanza, así entendida, requiere flexibilidad, autocrítica y actualización constante.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) presenta particularidades que la distinguen de otros niveles educativos. Al ser una etapa obligatoria y, a la vez, un puente hacia diversas trayectorias formativas, demanda atender tanto al currículo como al desarrollo personal y social del alumnado adolescente. En este sentido, se destaca la importancia de su implicación activa en el proceso educativo:

“Creo que en este ciclo lo importante es ayudar y fomentar la participación del alumnado para recorrer un camino, enseñar las opciones que existen, que entiendan la realidad, interactúen con ella y sean capaces de resolver los problemas y dificultades que les plantea la vida. Para ello las metodologías son vitales”. (IR-13)

Esta perspectiva enfatiza la enseñanza como acompañamiento y guía, más que como simple exposición de contenidos. El papel del docente se redefine en torno a la mediación, la facilitación y la creación de contextos de aprendizaje significativos.

En coherencia con ello, se concibe la enseñanza como un proceso de aprendizaje permanente, en el que el cambio es parte constitutiva de la práctica profesional:

“Para cambiar es importante aprender”. (IR-8)

El conocimiento deja de entenderse como una posesión estática y se convierte en una herramienta viva, orientada a la acción, la reflexión y la construcción conjunta de sentido. Así lo expresa otra docente:

“Hacemos ciencia, pero es importante que, si hay que contar un chiste se cuenta, buscar momentos de distensión. Para mí el principal objetivo educativo es aprender a pensar, críticamente. Tal y como impartimos las clases, apenas explicamos teorías en directo, trabajamos sobre proyectos o situaciones concretas”. (IR-1)



Estas palabras reflejan una visión de la educación centrada en el pensamiento crítico, el aprendizaje activo y el equilibrio entre lo cognitivo y lo emocional.

La dimensión afectiva de la docencia se proyecta también en las relaciones entre los propios profesionales. El bienestar docente se reconoce como un factor determinante en la calidad de la enseñanza y en el clima del centro:

“Si la clase me ha salido mal, hay mucho conflicto, no conecto, voy quemada pues normal no tengo mucho ánimo de hablar con nadie, voy a la sala de profesores me encierro”. (IR-7)

Esta confesión pone de manifiesto la carga emocional del trabajo docente y cómo las experiencias dentro del aula repercuten en la dinámica colectiva y en el ánimo personal. Cuidar el bienestar de quienes enseñan se convierte, por tanto, en una condición esencial para generar entornos educativos saludables y sostenibles.

Por último, los testimonios resaltan la importancia de la conciencia social y del sentido de pertenencia en un contexto educativo caracterizado por la movilidad del profesorado. El reconocimiento del entorno, la identificación con la comunidad y la estabilidad emocional fortalecen el compromiso profesional:


“Sentir el suelo que se pisa intensifica el encuentro”. (IR-8)

Esta idea se concreta en experiencias como la de quien afirma:

“Yo soy del barrio y conozco a muchos de mis compañeros que somos del barrio y nos conocemos toda la vida, compartimos otros espacios y vivencias y eso nos acerca o no”. (IR-7)

La docencia, en este marco, no se concibe como una práctica individual, sino como un entramado de vínculos personales, emocionales y comunitarios que configuran la identidad profesional, como se desprende de la Tabla 3.

**Tabla 3.** Nos alimentamos mediante la cultura y música vasca, aprender y desaprender

IMAGEN	NARRATIVA
	<p><b>[FT012_0089]</b> He dibujado una pirámide, representa grandeza tanto física como intelectual también y he traído esto a la sesión porque al final me recuerda a una persona que es nueva y que su presencia ha cambiado la dinámica de las clases de euskera pero también el seminario y ha impregnado un nuevo ritmo en la escuela. Ella es joven y ha venido este año a la escuela, sabe mucho de música y cultura popular vasca. Es un tesoro. Sabe mucho de cultura vasca la actual, la pasada y tiene una perspectiva de futuro y no solamente respecto a la cultura oficial, si no de la alternativa también. Es por ello que aquello que no vemos ella nos lo hace visible, consigue información desde otros canales y lo trae a la escuela y eso enriquece la praxis, pero también la relación, lo completa agranda, y hasta que ella vino aquí estábamos todas como más paradas. Recibimos mucho de ella. No estoy exagerando.</p>

**Nota:** imagen propuesta por I-10 para la sesión de foto-elicitación con el correspondiente extracto de la narrativa construida

#### 4.2. La relación educativa (entre docentes)

Las experiencias docentes se configuran como espacios de encuentro con una clara intencionalidad pedagógica. Algunas se estructuran en torno a criterios formales —currículo, evaluación o planificación institucional—, mientras que muchas otras se desarrollan en ámbitos informales y simbólicos, más allá de las exigencias burocráticas. Estas experiencias no solo articulan el proceso educativo, sino también los vínculos que lo sostienen: “La dinámica de trabajo tutores-profesorado puede construir (o deconstruir) subgrupos. La evaluación del alumnado es estratégica... La relación entre docentes (relaciones saludables o tóxicas) puede influir en la evaluación del alumnado” (IR-5).

En este sentido, la enseñanza se entiende como un entramado relacional en el que los lazos profesionales impactan directamente en la práctica pedagógica y en las percepciones sobre el propio alumnado.

Los vínculos saludables dentro del profesorado se revelan como un motor de satisfacción y de motivación profesional. La conexión emocional positiva amplía el deseo de implicación y fortalece la calidad del trabajo compartido: “enganchan... Para que una relación sea sana se necesita alegría; si yo estoy bien, luego eso se nota en clase. También tengo más ganas de participar e implicarme más” (IR-15).

Desde esta perspectiva, el bienestar docente trasciende la esfera individual y se convierte en una condición estructural para el desarrollo de comunidades educativas sólidas.

Asimismo, las relaciones entre el profesorado se ven atravesadas por factores que median la creación de micro grupos o sub-comunidades dentro del centro. Entre ellos destacan la permanencia en el centro, la experiencia acumulada, las afinidades personales, ideológicas o de ocio: “Aquí hay como dos grupos. Por un lado, los que llevamos poco tiempo y, por otro, los veteranos/as. A veces es más fácil conectar con profesores/as que están en una situación parecida a la tuya y compartimos criterios o actividades —políticas y sindicales, entre ellas— o el ocio durante el fin de semana. Por ejemplo, yo tengo aquí compañeros/as que saben más de mí que mi propia pareja” (IR-13).

Estas redes de afinidad generan cohesión y apoyo, pero también pueden limitar la integración o la circulación de nuevas ideas si se consolidan como estructuras cerradas.

La confianza y el reconocimiento mutuo emergen como pilares esenciales para la colaboración profesional. La apertura interpersonal favorece el intercambio y la cooperación en el marco del trabajo cotidiano: “los profesores/as vienen de visita a mi despacho y algunos me cuentan cosas personales. Sí, tengo una gran confianza con algunos profesores/as de aquí y eso amplía las oportunidades de colaboración” (IR-14).

De este modo, la confianza se convierte en un elemento vertebrador de la cultura organizativa, capaz de potenciar la innovación pedagógica y de reforzar el sentido de pertenencia.

La implicación docente, sin embargo, se expresa en distintos grados de compromiso. Un entorno que promueve liderazgos democráticos, estrategias compartidas y participación equitativa tiende a fortalecer el sentimiento colectivo y la identidad profesional común: “algunos compar-


ten una visión o filosofía determinada y enseguida se integran y empiezan a implicarse. Otros en cambio prefieren no mojarse. Eso tiene consecuencias académicas y, cómo no, personales” (IR-5).

Esta diversidad de implicaciones muestra que la cohesión del grupo docente no se impone, sino que se construye a partir del reconocimiento de las diferencias y la generación de espacios de diálogo.

Finalmente, las relaciones saludables dentro del equipo docente se revelan como una condición indispensable para la innovación y la sostenibilidad del compromiso profesional: “innovar es adaptarse a las situaciones de progreso que hace la sociedad y que las relaciones para que eso ocurra sean sanas es abrir oportunidades” (IR-7).

La innovación, por tanto, no surge únicamente de la actualización metodológica, sino del clima relacional que permite experimentar, confiar y crecer colectivamente. La docencia se configura, así como un proceso profundamente humano, donde el aprendizaje y el vínculo se entrelazan de manera inseparable, tal y como presenta la Tabla 4.

**Tabla 4.** La sala de profesores: la hora del almuerzo

IMAGEN	NARRATIVA
	<p>[FT008_0089] 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 poliédrica según qué haga cada uno, incluso según para qué se utilice.</p>

**Nota:** imagen propuesta por I-13 para la sesión de foto-elicitación con el correspondiente extracto de la narrativa construida

### 4.3. Las relaciones y el cuidado

El cuidado emerge como una categoría central en las relaciones docentes de encuentro, configurándose como un principio que sostiene la convivencia y el trabajo colectivo. Cuidar implica reconocer al otro en su singularidad y responder desde la escucha, la empatía y la presencia activa. Tal como expresa una docente: “Preocuparse de que alguien esté bien. Las relaciones hay que mantenerlas y cuidarlas. Luego están los temperamentos y la forma de ser de cada uno. Pero en esta escuela hay quienes cuidan mucho la relación, de una manera muy consciente” (IR-5).

El cuidado, en este sentido, no se limita a la dimensión emocional o afectiva, sino que se convierte en un acto consciente y sostenido que fortalece la calidad de los vínculos y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva ética y política, cuidar se asocia con la construcción de vínculos respetuosos, horizontales y corresponsables. La docente lo expresa con claridad: “El trabajo es más ameno. Aquí el ambiente es bueno, porque hay una filosofía, se trabaja. ¿Mal ambiente? Hacer su propio trabajo sin tener en cuenta a los demás y además queriendo hacerse notar” (IR-5).

De esta afirmación se desprende que el cuidado no solo mejora el clima laboral, sino que también se erige como una práctica política que cuestiona el individualismo y las dinámicas competitivas, promoviendo una ética del trabajo cooperativo y solidario.


El cuidado, además, interpela a una disposición colectiva orientada a la colaboración y a la construcción de comunidad. Implica una actitud proactiva, que trasciende los límites de la función formal de cada docente: “No depende de una persona, aquí existe esa perspectiva de trabajar la cohesión grupal. Cuidar es ayudarse. A veces, aunque no sea mi trabajo hacerlo, y bueno, estar abierto a la colaboración. Ser amable, no estar en una permanente sensación de guerra. Vengo a trabajar más a gusto” (IR-2).

En esta mirada, el cuidado se manifiesta como una práctica cotidiana de convivencia y sostén mutuo, que genera bienestar y sentido de cooperación en los equipos docentes.

Finalmente, el cuidado como práctica ética requiere estructuras institucionales que lo impulsen y sostengan en el tiempo. No se trata solo de una disposición individual, sino de una responsabilidad colectiva y organizacional: “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” (IR-3). Este testimonio resalta la necesidad de que las instituciones educativas asuman el cuidado como un eje de su cultura organizativa, integrándolo en planes de desarrollo profesional, acompañamiento docente y gestión relacional.

Así, el cuidado se revela como un principio que articula la ética, la pedagogía y la convivencia escolar, permitiendo comprender la docencia no solo como una práctica de enseñanza, sino como un espacio de encuentro humano, reciprocidad y responsabilidad compartida.

**Tabla 5.** Café e infusión. La mesa está llena de papeles

IMAGEN	NARRATIVA
	<p><b>[FT033_0089]</b> <i>Dos tazas en una mesa y papeles. Es una imagen que caracteriza bien nuestra tarea. Creo que el café, infusión, comidas relatan muy bien los momentos de cuidado que tenemos entre los docentes. Son momentos informales y la escuela es en sí un espacio formal, pero en estos momentos es cuando conoces al otro, lejos de la burocracia, aunque el espacio sea bastante formal permite relajarse, comunicar etc. Fíjate en esta sala, a la mañana puede realizarse una reunión de evaluación, donde se deciden cosas relevantes en cuanto al alumnado, al mediodía podemos estar comiendo, luego reunirnos con los padres y de igual manera podemos estar celebrando en cumpleaños de una compañera. En este sentido los espacios son muy performativos en la escuela y en cada momento las relaciones adquieren una forma u otra.</i></p>

**Nota:** imagen propuesta por I-6 para la sesión de foto-elicitación con el correspondiente extracto de la narrativa construida



#### 4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio etnográfico, obtenidos a través de la foto-elicitación y las narrativas de los docentes participantes, revelan que el cuidado no es un mero complemento afectivo en la práctica educativa, sino el sustrato mismo sobre el que se construyen las relaciones pedagógicas significativas (Bautista, 2013; 2019). Las imágenes y relatos compartidos por los profesores —desde la sala de profesores como espacio de encuentro informal hasta las dinámicas de co-docencia— muestran cómo el cuidado se manifiesta en gestos cotidianos que, aunque aparentemente simples, tienen el poder de transformar la cultura escolar (Amenabarro, 2023). Al narrar, comprendemos cómo nos constituimos como seres sociales, tanto en lo individual como en lo profesional. Es así como se configura el sentido de una profesión (Leite, 2012; Mínguez et al., 2016).

Sin embargo, los datos también evidencian las tensiones que surgen cuando el cuidado no es una prioridad institucional. Los docentes describen cómo la presión por cumplir estándares externos, la precarización laboral y la falta de tiempos para la reflexión compartida erosionan las relaciones pedagógicas, convirtiendo espacios de encuentro en lugares de soledad profesional. Como señala uno de los participantes: “Si la clase me ha salido mal, hay mucho conflicto, no conecto, voy quemada... Normal que no tenga ánimo de hablar con nadie” (IR-7). Esta declaración no es solo un testimonio de agotamiento, sino una metáfora de un sistema educativo que, al priorizar lo cuantificable sobre lo relacional, termina desatendiendo tanto a los profesores como a los estudiantes. Aquí radica la paradoja: en un contexto que exige resultados, el cuidado —que es la condición de posibilidad de cualquier aprendizaje significativo— se convierte en un lujo inalcanzable (Biesta, 2017).

La foto-elicitación, como metodología innovadora, ha permitido visibilizar estas dinámicas de manera especialmente elocuente (Bautista, 2023). Las imágenes aportadas por los docentes, junto a sus narrativas, revelan que los espacios físicos —como la sala de profesores— funcionan como microcosmos de la cultura escolar: reflejan el clima institucional, permiten analizar las dinámicas colaborativas e interculturales y evidencian prácticas de innovación pedagógica (Quesada-Monge, 2025). En ellos se tejen alianzas, se negocian conflictos y se construyen identidades profesionales. Según Monge (2025), la dimensión ética en las escuelas se presenta como una posibilidad donde el bien común constituye su esencia (p. 66). Pero también se reproducen exclusiones: “los que están a su manera en el ordenador no están tan integrados” (IR-13). Esta observación, aparentemente trivial, pone de manifiesto cómo la presencia o ausencia de cuidado moldea quién pertenece y quién queda al margen en la comunidad educativa. El cuidado, por tanto, no es solo una cuestión individual, sino una categoría política que define qué tipo de escuela queremos construir.

Los resultados de este estudio dialogan con las aportaciones teóricas de autores como Nel Noddings (2015), quien sostiene que el cuidado es la esencia misma de la educación, y Joan Tronto (2020), que lo concibe como una práctica que sostiene la vida democrática. En el ámbito escolar, esto se traduce en la necesidad de institucionalizar el cuidado: diseñar políticas que promuevan tiempos de reflexión compartida, liderazgos distribuidos y espacios de colaboración genuina (Hargreaves y Shirley, 2021). Los docentes participantes destacan que, cuando existen estas condiciones, no solo mejora su bienestar, sino que también se potencian prácticas pedagógicas más innovadoras e inclusivas. Sin embargo, también advierten de las barreras estructurales



que dificultan este proceso: la rotación constante del profesorado, la falta de reconocimiento de la dimensión emocional en la formación docente y la presión por cumplir con indicadores externos que ignoran la complejidad de los procesos educativos.

En este sentido, el estudio sugiere que la formación docente debería incorporar, de manera sistemática, estrategias para gestionar las emociones, resolver conflictos y construir comunidades de práctica. Como señalan Darling-Hammond (2017) y Funes (2021), la sostenibilidad de la profesión docente depende, en gran medida, de la capacidad de las instituciones para cuidar a quienes cuidan. Esto implica repensar los modelos de evaluación docente, que actualmente priorizan resultados cuantificables sobre procesos relacionales. ¿Cómo evaluar el cuidado? ¿Cómo medir su impacto en el clima escolar, en la motivación del alumnado o en la innovación pedagógica? Estas preguntas, aunque complejas, son urgentes si aspiramos a una educación que ponga a las personas en el centro.

Las implicaciones de este estudio trascienden lo pedagógico para adentrarse en lo político. Según Rivas et al. (2025), comprender las condiciones sociales de la tarea docente y la necesaria transformación de su práctica implica construir giros epistémicos en la acción política y estética, donde el cuidado se erige como eje central. Como demuestran las narrativas de los docentes, el cuidado es un acto de resistencia frente a las lógicas neoliberales que reducen la educación a métricas de rendimiento. Cuando los profesores colaboran, comparten sus desafíos y celebran sus logros, construyen una pedagogía de la alteridad (Vila, 2019) que cuestiona las estructuras de poder y promueve la justicia social. En un contexto como el de la Educación Secundaria Obligatoria, donde la diversidad del alumnado y las demandas sociales son cada vez más complejas, el cuidado y las alianzas entre el profesorado se convierten en un principio organizador que permite navegar la incertidumbre sin perder de vista lo esencial: el reconocimiento del otro como sujeto digno y con derecho a aprender.

Para cerrar, resulta necesario desde una perspectiva crítica centrar los riesgos de poner el cuidado en el centro ya que existe el peligro de priorizar un entorno de comodidad emocional que evite el desafío intelectual con el crecimiento y compromiso docente (Biesta, 2017). De igual manera, no podemos obviar el riesgo de la excesiva psicologización, ya que al centrarse en la dimensión afectiva y el bienestar el rol docente se desdibuja hacia lo terapéutico, perdiendo así su función de mediador con el saber y la cultura (Nussbaum, 2010). Por último, el cuidado no se circunscribe meramente al hecho de sentirse bien, la razón y el pensamiento crítico no pueden quedar supeditados al sentimiento, una educación basada en el cuidado debe ser una praxis política de resistencia, no una mera satisfacción de estados emocionales individuales (Giroux, 2011).

No obstante, es importante reconocer las limitaciones de este estudio. Uno de ellos, es el número reducido de participantes, sumar cada vez más voces permitiría ampliar el marco epistemológico y enriquecerlo. Sin embargo, como señalan Barbour & Morgan (2017), la riqueza de este tipo de investigaciones reside en su capacidad para iluminar realidades complejas desde la perspectiva de quienes las viven. Las narrativas visuales y las voces de los docentes ofrecen una epistemología situada que enriquece el debate sobre la ética del cuidado en educación, mostrando que este no es un concepto abstracto, sino una práctica cotidiana que se manifiesta en gestos aparentemente simples, pero profundamente transformadores.

## 5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este estudio confirma que el cuidado es mucho más que un ideal romántico: es una necesidad estructural para repensar la educación en el siglo XXI. En un mundo marcado por la precariedad de los vínculos y la mercantilización de los procesos educativos, el cuidado emerge como un horizonte ético y político imprescindible. Las relaciones pedagógicas, cuando se fundamentan en el reconocimiento mutuo, la escucha activa y la colaboración, tienen el poder de transformar no solo las aulas, sino también las culturas escolares y, en última instancia, la sociedad. Como señalaba Paulo Freire (2008), la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo. En este sentido, cuidar las relaciones pedagógicas no es solo un acto de resistencia, sino un compromiso con el futuro: un futuro donde la escuela no sea una fábrica de resultados, sino un espacio de encuentro, de crecimiento y de esperanza.

El desafío, pues, es claro: institucionalizar el cuidado. Esto exige políticas educativas que reconozcan su valor, formación docente que prepare para cultivarlo y evaluaciones que lo tengan en cuenta. Solo así podremos construir escuelas donde el cuidado deje de ser un discurso para convertirse en una práctica cotidiana, capaz de sostener —en palabras de uno de los participantes— «un ambiente donde el trabajo sea más ameno, donde haya filosofía, donde se trabaje» (IR-5). Porque, al final, como bien saben los docentes de este estudio, educar es cuidar, y cuidar es el acto más revolucionario que puede ocurrir en una escuela.

## REFERENCIAS

- Amenabarro, E. (2023). Análisis de las relaciones pedagógicas entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: Una experiencia mediante la foto-elicitación. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 189-210. <https://doi.org/10.6018/educatio.525251>
- Amenabarro, E. (2025). Las relaciones entre el profesorado y su carácter pedagógico, reconocimiento y cuidado. *Revista del IICE*, (57). <https://doi.org/10.34096/iice.n57.16331>
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Sage.
- Barbour, R., & 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>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bautista, A. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 69-79.
- Bautista, A. (Ed.). (2019). *La fotografía en la formación del profesorado*. Narcea.
- Bautista, A. (Ed.). (2023). *Photographic elicitation and narration in teachers' education and development*. Springer International Publishing.
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>

- Bautista, A., & Velasco-Maíllo, H. (2011). *Antropología audiovisual, medios e investigación en educación*. Trotta.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Britton, D., Casal, C., & Urraco, M. (2021). Diseño de investigación cualitativa: Análisis de los factores más relevantes para implementar la enseñanza virtual en educación secundaria. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 147-170. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.620>
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. E. Ramírez (Comp.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 103-112). Ediciones del Lirio.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- De las Heras, A. M., Amenabarro, E., Meneghel, G., & Rayón, L. (2025). La narración fotográfica para la innovación e inclusión en centros de educación infantil y primaria interculturales. En *Escuela colaborativa e intercultural: Innovación institucional* (pp. 187-214). Morata.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Esquirol, J. M. (2005). *Uno mismo y los otros: De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Herder.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Funes, J. (2021). *Ser maestro cuando parece que nadie sabe para qué sirve*. Octaedro.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Gilligan, C. (2013). *La ética de cuidado* [Cuadernos de la Fundación Víctor Grifols y Lucas, n.º 30]. <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf>
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hawekey, K. (1996). Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 12, 99-108.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2021). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.
- Honneth, A. (2010). *La lucha por el reconocimiento*. Katz.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Leite, A. (2012). Historias de vidas docentes: Recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa*, 16(1), 13-21.

- Levinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo: Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Mínguez, R., Romero, E., & Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas e implicaciones educativas. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Monge, C. (2025). (Coord.). *Escuela colaborativa e intercultural. Innovación institucional*. Morata.
- Mulvihill, T., & Swaminathan, R. (2020). *Investigación educativa basada en las artes*. Morata.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Noddings, N. (2015). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Pierce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Quesada-Monge, A. C. (2025). Innovación educativa desde la perspectiva sociocultural: componentes contextuales y teóricos en una Carrera de Educación Inicial. *Revista Educación*, 49(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.60998>
- Rayón, L., Romera, M. J., De las Heras, A. M., Torrego, A., & Bautista, 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, J. I., Calvo, P., Leite, A. E., & Fernández, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado: A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 121-136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>
- Rivas, J. I., Martínez, R. A., Berrocoso, J. V., & Fernández, A. O. (Eds.). (2025). *Nómadas del conocimiento: Análisis de prácticas disruptivas en educación secundaria*. Octaedro.
- Sidorkin, A. M. (2007). *Las relaciones educativas*. Octaedro.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Trilla, J. (1997). *El sentido de educar*. Ariel.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Tronto, J. C. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* Fundación Medifé.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>