

Eskola Txiki bateko irakasle talde baten harreman pedagogikoen analisia

Esti Amenabarro Iraola¹, Leire Urretabizkaia Eraso², Maria Yanci Irigoyen²

¹UPV/EHUko irakaslea, Didaktika eta Eskola Antolakuntza

²LHko irakaslea

Artikulu honen helburua da irakasle talde baten pertsonarteko harremanen analisia egitea. Nafarroako iparraldean kokatuta dagoen Eskola Txiki baten kasu-azterketa da. Gizarte-errealitate aldakor eta ezegonkorrean harremanak aztertzea beharrezkoa da; izan ere, eskolako gainerako prozesuak ezagutzen eta ulertzen laguntzen dute. Horrela, irakasleek beren lanbidearen inguruan dituzten igurikapenak zein diren, beren harremanak nola hautematen dituzten eta emozioen kudeaketak harremanei dagokienez nolako loturak dituen aztertu da. Modu berean, Eskola Txikia izanik, espazio zein kokapen aldetik duen bereizgarria kontuan hartuta, Emozio Hezkuntza izenez ezagutzen den egitasmoa garatzen dela aintzat hartu da. Oinarri kualitatiboa du, etnografiaz baliatu gara eta arakatze narratibo bisuala egin, sakoneko elkarrizketak eta foto-elizitazioa bezalako teknikak hobetsiz. Emaitzei dagokienez, irakasleen pertsonarteko harremanak eta haien dimentsio pedagogikoaren analisia garrantzitsua da, harreman guztiak ez baitira osasuntsuak. Harreman sanoek epe luzeko ikusmiran kokatzen dute eskola. Emozioek eragina dute irakasleen arteko harreman osasuntsuetan.

GAKO-HITZAK: Irakasleak · Pertsonarteko harremanak · Eskola Txikia · Hezkuntza Emozionala.

Analysis of pedagogical relationships between a group of teachers at a Eskola Txikia

The purpose of this article is to analyse the personal relationships of a group of teachers. It is a case study of an Eskola Txikia located in northern Navarre. It is necessary to study relationships in the changing and unstable reality of society; thus, we have examined the expectations of teachers about their profession, how they perceive their relations, how the management of emotions connected with their relations. As an Eskola Txikia, considering it is distinguishable from space or location, we have observed that they develop a project known as the Emotional Education. It has a qualitative basis, we have made use of ethnography, and we have completed a narrative study, highlighting depth interviews and photo-eliciting techniques. As far as results are concerned, the relationship between teachers and the analysis of its pedagogical dimension is important, since not all relationships are healthy. Healthy relationships put the school in long-term care. Emotions affect healthy interactions between teachers.

KEY WORDS: Teacher · Interpersonal relationships · Eskola Txikia · Emotional Education.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.121.2022.5>

Jasotze-data: 2021-05-12 *Onartze-data:* 2021-07-07

Sarrera

Irakasleen arteko harremanak ertz zein dimentsio desberdinetatik azter litezke, bi zehaztuko ditugu: a) harremanak osasuntsuak badira, irakaskuntza-ikaskuntza praktikak eraginkorrakoak izateko aukera ahalbidetzen dute, hau bereziki nabarmena da berrikuntzarekin engaiatuta dauden eskolen kasuan; b) irakasleen ongizate pertsonalean eragina dute, konpromisoan eraginez.

Irakasle-lanbidea etengabe aldatzen ari da. Historikoki, irakaslea eskolan ezagutzaren erreferentzia izan da, baina gaur egun paradigma oso baten aldaketaren aurrean gaude (Castells, 2004; Fernández Enguita, 2018). Hezkuntza-sistema modernoek ikasleari protagonismo nabarmenagoa eskaini ondotik irakaslea bestelako posizio batean kokatu da. Aldaketa horiek ez dira norabide bakarrekoak izan; irakaslea, haren lanbide-sozializazio zein garapenari dagokionez, egoera eta errealitate berrien aurrean kokatu da; horrek eragina du haren harremanetan (Biesta, 2017).

Lan honetan, Nafarroako iparraldean kokatua dagoen Igantzi herriko Eskola Txiki bateko irakasle talde baten harreman pedagogikoak aztertu ditugu. Izaera publikoa du, Eskola Txikiak izenez ezagutzen den eskola-sarearen barruan dago eta haren helburua da nekazaritza-guneetan bizi diren haur eta nerabeei hezkuntza-egitasmo osoa eskaintzea. Hiru dira proiektu horren ezaugarri nagusiak: a) landa-eremuetako haur eta nerabeen sozializazioan eragiten dute; b) bertan baliatzen diren metodologia eta hainbat praktika berritzaileak dira; c) adin desberdinetako ikasleak nahastu eta bikote pedagogikoen bidezko tutoretza egiten da. Gure kasuan, ikastetxea Nafarroako Gobernuak sustatutako *Emozio Hezkuntza*¹ izenez ezagutzen den programarekin engaiatua dago eta haren aplikazioa irakasleen arteko harremanen analisiarekin lotu dugu.

Helburu nagusia da irakasleek eskolan eraikitzen dituzten pertsonarteko harreman zein loturen inguruan duten pertzepzioaren analisia egitea. Harremanen azterketa egiteak bestelako aldagai batzuk gertuagotik ezagutzeko aukera eskaintzen du, hala nola praktika inklusiboak sustatzeko harremanen garrantzia aintzat hartzeko aldagaia (Parrilla *et al.*, 2017). Horrela, eskolako harremanak positiboak eta osasuntsuak badira, eskolako giroa bateratzaileagoa izateko aukerak biderkatzen dira. Bestalde, eskola txikietan espazio fisikoak txikiagoak direnez, irakasleen arteko gertutasun fisikoa nabarmenagoa da.

Levinas-en (1991) irudiko, hezkuntza-eremuko aktibitate orok ukaezina den dimentsio etikoa du. Irakasleen bizitzak zein subjektibotasunak bestearengan duen eragina aintzat hartzea beharrezkoa da. Maturana-ren ustetan (1994), norbanakoen

1. Nafarroako Gobernuak sustatuta hainbat eskolatan emozioen hezkuntza ardatz duen formakuntza espezifikoa jaso dute, gero eskoletan praktikara eramateko estrategiak finkatzeko. Igantziko eskolaren kasuan, *Emozio Hezkuntza proiektua* zehar-lerro bezala garatzen ari dira eta haien irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren oinarrian emozioak kokatzea esan nahi du horrek, horretarako plan estrategiko bat garatzen ari direlarik. Emozioak aintzat hartuko dituen hezkuntza-egitasmoaren ardatz nagusitzat ikasleen garapen integrala eta ikasle eta irakasleen arteko harremanak hobetzea finkatu dituzte, besteren artean. Horretarako tutoretza-saio espezifikoek gain, margoketa eta yoga bezalako teknikak erabiltzen dituzte. Informazio osagarria: <<http://igantzikoeskola.blogspot.com/2013/01/emozio-hezkuntza.html>>.

ekintzek besteengan duten eragina du jomuga etikak (alteritatea), beste irakasle batekin kolaborazioan jarduteak, haien praktika zehatz eta lekutuen inguruko analisiak bizikidetzaz zein bestelako harreman-ereduak birsortzeko urrats berrien aurrean kokatzen gaituzte.

1. Marko teoriko kontzeptuala

1.1. Irakasletza ezegonkortasunaren aroan: apunte batzuk

Irakasle-lanbidea estuki lotua dago hark izan duen esperientzia pertsonal, humano eta bereziarekin (Van de Berg, 2002). Rivas-Flores *et al.*-ek (2020) adierazten duten moduan, ezinezkoa da irakaslearen bizipena, haren gorputza eta esperientzia hark eskolan garatzen dituen praktika zein harremanetatik kanpo ulertzea; horrela, irakasleen biografiak zein bizi-historiak aintzat hartuta garatu den ikerketak adierazten duen moduan, irakasleak dakien hori praktikan jartzen duen unean ez da soilik hasierako prestakuntzan edota etengabekoan oinarritzen, haren ibilbide humano propioak zein bizipenek ere eragin zuzena dute haren identitatearen eraikuntzan (Moriña, 2016).

Tejada-ren (2009) esanetan, irakasleen kolektiboa askotarikoa da; konplexutasun handia agertzen duen lanbidea dela esan daiteke irakasleena, uste, iritzi, sinesmen, ikuspegi eta anbizio oso desberdinetako pertsonak osatzen dute taldea. Garaian garaiko errealitateak gainera Innerarity-ren ustetan (2020, prentsan ikusia) konplexutasuna areagotzen du, ezegonkortasuna nabarmenduz.

Eskola ezin da irakaslerik gabe ulertu. Jiménez-en (1996) irudiko, irakasleek norbanakoz osatutako talde oso heterogeneoa osatzen dute; bakoitzak lanbidea ulertzeko oso modu desberdinak ditu, zaila da irakasle izatearen inguruan kontzeptualizazio uniboko eta aldebakarreko bat aurkeztea.

Jatorri desberdinek, hasierako prestakuntzak, lanbidearen sozializazioak eta garapenak zein identitatearen eraikuntzak, bizitzaren eta lanaren ikuskera teoriko eta praktikoak, jarduteko egoeren aniztasunak, prestakuntza-maila eta -modalitateek, espezialitateek, erabili edo diseinatu behar dituzten materialek zein talde hartzaileen aniztasunak konplexutasuna gehitzen diote berez ondo zehaztu gabeko lanbide bati, eskumen gehiegitan zehaztuta egoteak ere ez dio laguntzen, ez eta etengabeko erreforma-dinamikak ere (Jiménez, 1996: 14-15).

Nortasun zein identitateak irakasle-lanbideari forma espezifikoak eskaintzen dio (Avalos, 2009; Day eta Sachs, 2004). Bizipen bakar eta bereizezinekin eraikia da, esperientzia horiek irakasle izatea moldatu eta egokitzen dute (Vezub, 2007). Horrela, irakasletzara iristeko modua, jasotako formakuntzaren nolakotasuna eta berau praktikara eramateko ezagutza profesional espezifikoak aintzat hartzeko elementuak dira, besteak beste. Honenbestez, irakasletza zeregin performatiboa da (Sancho eta Brain, 2004).

Irakasle-lanbidea, Hargreaves-ek (1998) adierazten duen moduan, oso baldintzatua dago eremu sozialeko gertakariekin, ikasleekin zein beste irakasle

edota profesionalekin eraikitzen dituzten loturak eta haien ezaugarriak kanpoan gertatzen denarekin lotuta ulertu behar dira. Eskola askotariko harreman-sare oso konplexua da (Amenabarro eta Navarro, 2020).

1.2. Irakasleen arteko harremanak eta haien dimentsio pedagogikoa

Irakaslearen bizipen eta subjektibotasunak lotura zuzena du hark pertsonarteko harremanen esparruan izandako beste esperientziekin (Sancho eta Hernandez, 2020; Van Manen, 1998). Irakasleak eskolan eraikitzen dituen harremanak pedagogikoak dira: a) eskolako egitasmo pedagogiko didaktikoaren barruan eraikiak dira, egiteko asmo baten inguruan; b) eskolan *beste* irakasleekin elkartzen dira, osatu.

Irakasleen arteko elkarrizketa eta kooperazioa eskola demokratikoak eraikitzeko oinarria da (Apple eta Beane, 1997; López Melero, 2021). Eskola-aldaketa eta -berrikuntzari zuzendutako ikerketak adierazten duen moduan, edozein aldaketa benetako eta luzerako ikuspegi kokatzeko irakasleen konpromisoa eta kolaborazioa behar da (Fullan eta Escudero, 2002; Hargreaves eta Fullan, 2014; López eta Lavié, 2010; Murillo, 2013; Smylie, 1994; Stoll eta Fink, 1994). Kolaborazioak harremana behar du (Biesta, 2010; Darling-Hammond, 2001).

Harremana pertsona bat baino gehiagoren artean eraikitzen den lotura edo konexioa da (Amenabarro eta Navarro, 2020). Harremanak *nia* eta *besteak* binkuluan jartzea esan nahi du. Hezkuntza bestearekin elkartzen garen eremua da (Garate eta Ortega, 2015; Maturana, 2004). Mundua ulertu eta haren inguruan aritzeko norberetik atera eta bestearen larruan jartzeko aukera proposatzen du Levinas-ek (2006). Eskolan, beste edozein erakunde sozialetan bezala, besteekin elkartzen gara eta beste horiekin eraikitzen ditugun harremanek zein loturek eskolako beste prozesu guztiak baldintzatzen dituzte, giro zehatz bat sortuz eta eskolako giroa birmoldatuz (Aron eta Millic, 2000).

Harremanak ikuspegi eta diziplina desberdinetatik aztertu dira. Erakundeen psikologiaren ikuspegitik (Kolb *et al*, 1987), soziologiatik (Tenti Fanfani, 2010) edota pedagogiatik (Van Manen, 1998). Giza harremanek, askotarikoak diren neurrian, gizarte-zientzien eremuan praktika eta jarduera oro goitik behera baldintzatzen dituzte.

Santos Guerra-ren (1995) esanetan, eskola harreman-sare askotariko zein konplexuekin osatzen da, eta harreman horiek joan-etorri asko izaten dituzte: «Eskola mikrokosmos bat da, komunikazio-kanal asko barne biltzen dituen sare konplexu bat, non batzuk ikusgarriak diren eta beste batzuk ez. Zaila da harremanak definitzea, izaera askotarikoa dute, oso helburu eta intentsitate desberdinetakoak dira, norabide anizkoitzak dituzte eta barne- zein kanpo-dinamiken baldintzapenek eraginda etengabeko aldakortasuna dute» (Santos Guerra, 1995: 57).

Harremanen izaera pedagogikoak lotura zuzena du Freire-k (1996) proposatu zuen argitasun politikoaren ideiarekin. Irakasleak eskolan hartzen duen posizioarekin, alegia: «Noren eta zeren alde egiten duen eta honenbestez zeren eta noren aurka egiten duen» (Freire, 1996: 20). Horrek oso irakasle-profil zehatza marrazten du,

irakasten duen agente hutsa baino haratago, lankideak konplize dituen eredu bat. Eskola-errealitatean eragiten duen langile konprometitua, eskola eta haren ekosistemaren etengabeko aldaketara egokitzeko gai dena, ikaslearen beharrak eta testuingurua aintzat hartu ez ezik, bere lankide diren beste irakasleak ere zaindu eta haiekin lan-eredu berritzaileak proposatzeko modua egiten duena. Elkarlan eta kooperazio hori soilik eraldaketa sozialaren testuinguru zabalago batean gerta liteke (Giroux, 2008).

Gure tesia hauxe da: harreman-giro txar eta ez-osasuntsuetan eskolak nekez lortuko du bere garapen eta proiektio pedagogiko berritzailea modu oso batean garatzea. Erresistentzia eta gatazka asko gertatzen den espazio hezitzaileetan isolatzeko joera gertatzen da.

1.3. Eskola Txikiak, espazio eta denbora. Txikitik handira

Harremanak konplexuak izateaz gainera, espazio eta denbora zehatzetan gertatzen dira. Ereku horien arabera moldagarriak dira. Martínez Bonafé-rentzat (1998), harremanak eta espazioa txanpon beraren bi aldeak dira, espazioak zein denborak irakasleen parte hartzeko aukerak zabaldu edo mugatzen dituelako. Parte hartzeak harremanak azkartzen ditu (Amenabarro, 2021).

Eskolan, espazioa eta denbora ulertu, bizi eta hautemateko moduak dibergenteak dira, bizipenei oso lotutakoak. Espazio-denboraren dimentsio fisiko ikusgarriari (handia/txikia, asko/gutxi) alde sinbolikoa aitortu behar zaio (sentipen eta emozioen eremua), hain ikusgarria ez dena, baina eskolako giroaren eragile garrantzitsua dena. Bi eremuetan harremanak eraiki eta elikatzen dira, eskolako giroan nabarmen eraginez, ikaskuntza-prozesuak aberastuz (Santos Guerra, 2000).

Harreman-dinamika sanoek irakasleen parte-hartzea ahalbidetuko duen lankidetza-kultura behar du. Parte hartzeak irakasleen harremanak errazten ditu, edo kontrara zaildu (Montero, 2011). Autore horren irudiko, lankidetzan oinarritutako kulturak irakasleen arteko konfiantzazko harremanak eraikitzen ditu, elkarri laguntzekoak. Horrela, lanbide-jarduera erantzukizun kolektibo gisara ulertzeak zera esan nahi du: «Bat-bateko lankidetzak eta borondatezko parte-hartzea, interdependentzia eta koordinaziorako jarrera pertsonal zein kolektibo bat. Hori guztia egiteko antolakuntza-baldintza oso zehatzak eskatzen ditu, bai eta konpromiso profesionalerako jarrera oso espezifikoak ere» (Montero, 2011: 78).

Eskola Txikiak, dimentsio fisikoari erreparatuta, nekazaritza-guneetan kokatuak dauden hezkuntza-espazio txikiak dira. Horrek berariazko ezagutza eta prestakuntza zehatzak eskatzen dizkie irakasleei. Tamaina txikikoak dira, horrek hainbat aukera berritzailearen aurrean kokatzen ditu. Metodologikoki proiektuak lan egiten dute eta kasu gehienetan auzo edo herriko eskola bakarrak dira (Boix Tomás, 2014). Nafarroaren kasuan, 78 landa-eremuko ikastetxe txiki daude, gaur egun, 12 zonatan banatuta. Landa-eremuko eskolek bertako kultura, ingurua eta aniztasunean oinarritutako egitura pedagogiko didaktikoak eskaintzeko aukera dute. Rivas-Flores *et al.*-entzat (2010), txikitasun horrek eragina du bertan elkarrekin bizi diren norbanakoaren identitatearen eraikuntzan, eskola-bizitzan bertan parte hartzen

duten subjektuengan eragin zuzena duelako. Autore horien irudiko, beharrezkoa da bizipen horiek zein norbanako horien praktikak eta jarrerak kontuan hartzea, harremanak antzaldatzen dituztelako. Elkarreraginean lan egiteko modalitate honek irakasleen arteko harremanen garrantzia aintzat hartzea eskatzen du (Abós *et al.*, 2014).

Landa-eremuak ikaskuntza-irakaskuntza prozesuei egiten dien mesedearen inguruan zein dituen ahalearen inguruan idatzitakoari so egin eta duen potentziala azpimarratu behar da (Abós *et al.*, 2014; Freire, 1998; Tonnucci, 2015). Potentzialtasun hori, ordea, behar den bezala kudeatu eta bideratzeko beharrezkoa da irakaslea berezitasun horretara egokitzea profesionalizazioaren bidez (Bustos, 2008).

Barrera-ri (2007) segika, espazioak harremanak ezaugarritzen ditu, oso baldintzatuta daude espazioren ezaugarriengatik: txikitasunak kontaktu gehiago, ikusgarritasun handiagoa eragiten du; aldaera sinbolikoa ere inportantea da, elkarlana eta haien arteko kooperazioa nabarmenagoa baita. Ukaezina da, lotura estuagoak interakzio gehiago ahalbidetu dezake. Irakasleen konexioak garrantzia berezia hartzen du, eskolatze modu honek ezaugarri espezifikokoak dituen bezala, irakasleen artean eraikitzen diren harremanek ere forma zehatzak hartzen dituzte.

Azkenik, kasu honetan, harremanak eta emozioak eskutik datoz. Bisquerra-k (2000) adierazten duen moduan, norbanakoen aldarte emozionala hark eraikitzen dituen harreman eta interakzioen erdigunean dago eta horiek emozio positiboan bideratzaile izan daitezke.

Benito Martín-en (2006) esanetan, harreman sanoen bidez, emozio positiboek giro emozional osasuntsuak sortzen laguntzen dute: «Ikastetxe bateko giro onak, neurri handi batean pertsonen arteko harreman horiek definitutakoak dira, mesede egiten die talde-lanari, parte-hartzeari, akordioei, ekimenei, ezagutzak eta esperientziak trukatzeari, baita gatazkei aurre egiteko moduari ere» (Benito Martín, 2006: 7) (Autoreek itzulia).

2. Ikerketaren helburuak

Helburu orokorra da Nafarroako iparraldean kokatua dagoen Igantziko Eskola Txikiko irakasle talde baten harreman pedagogikoen inguruko analisia egitea. Helburu zehatzagoak, berriz:

- a) Eskola Txiki bateko irakasle talde baten harremanen eta haien dimentsioen inguruan hausnartzea.
- b) Harremanen inguruan irakasleen bizipen propioak aintzat hartuta, haien eguneroko errealitate eta praktikara hurbiltzea.
- c) Espazioak eta denborak harreman horietan duten eraginaren inguruan gogoeta egitea.
- d) Irakasleen etengabeko prestakuntzan laguntzea, irakasle taldearen eta zuzendaritzaren arteko harremanen inguruan hausnarketa bideratzea.

3. Ikerketa-metodologia

3.1. Hautu metodologikoa: irakasleen esperientziak eta bizipenak erdigunean

Metodologia kualitatiboa baliatu dugu. Pertsonen bizitza egunero sortu eta birsortzen den neurrian, hura ulertu eta aztertzeke haien bizipenak eta igurikapenak lehenetsi ditugu. Horretarako beharrezkoa da ikerketa lekutu, gertuko eta zehatza egitea. Irakasleekin elkarlanean egin dugu lan hau, haien esperientzia eta bizipenak ezagutu eta haiek interpretatu nahi izan ditugulako. Izan ere, orientabide metodologiko honen helburua da giza esperientziaren mundu konplexua ulertzea: nola bizi diren pertsonak, nola esperimendatzen duten, nola interpretatzen eta eraikitzen dituzten gizarte-munduaren esanahiak, nola txertatzen diren esanahi horietan gizarte-aktoreen kultura, hizkuntza eta ekintzak (Denzin eta Lincoln, 2012).

Irakasleen arteko harremanak aztertzeke irakasleak behar ditugu. Woods-en (1987) irudiko, hezkuntza-ikerkuntza sarri eragile nagusiak aintzat hartu gabe egin da eta haren ustetan beharrezkoa da eskolan lan eta bizi diren norbanakoen ahots eta narratibak kontuan hartzea, kanpoko begiradek errealtatearen —gertatzen ari denaren— ikuspegi partziala eta sarri desitxuratua eskaintzen dutelako.

Oinarri etnografikoa du. Goetz eta Le Compte-rekin (1988) ados gaude eskola oinarri duen etnografia egunerokoan gertatzen dena azaltzen saiatzen dela esaten dutenean. Hori horrela izateko esangura duten ebidentziak (datuak) eskaintzen dizkigu, errealtate horiek ulertu, interpretatu eta irakaspenak atera ahal izateko. Haien esanetan: «Datu horiek elkarrekintzak gertatzen diren testuinguruei buruzkoak dira, bai eta eskola-agertoki horietan parte hartzen duten guztien (irakasleak, ikasleak eta ikertzailea bera) jarduerari, balioei, ideologiei eta itxaropenei buruzkoak ere» (Goetz eta Le Compte, 1988: 14) (Autoreek itzulia).

Gero eta askotarikoagoa den errealtatean jarduteko ikuspegi egokia da Flick-en (2012) ustetan, errealtatea ezin baita pentsatu modu isolatu batean. Metodologia honek aukera ematen digu modu zorrotz eta sistematiko batean errealtate hori gertutik arakatu, ezagutu, aztertu, ulertu eta pentsatzeko; harremanen konplexutasuna ulertu eta ohikoak diren ñabardura txikiak jasotzeko baliagarria.

Kasu erreale baten azterketa da. Stake-ren (1998) esanetan, kasu berezi eta erreale baten berezkotasunaren eta konplexutasunaren ikasketa da eta testuinguru zehatz batean gertatzen diren interakzioen ezaugarriak bilatzen ditu. Kasua zerbait zehatza da, espezifikoa eta gertatzen ari dena (Krueger eta Casey 2000).

Parte-hartzaileei dagokienez, lan hau eskolako irakasle taldean adostuta hiru irakasle tutoreekin osatu da. Irakasleak borondatez batu dira egitasmora. Igantzi, Nafarroako iparraldean kokatua dagoen herria da, Espainiako Institutu Nazionalaren (INE) arabera 2019ko datuetan oinarrituta 639 biztanle ditu, bertako eskola bakarra da, 60 ikasle ditu eta izaera publikoa. Bertako irakasle taldea, osotara, 6 irakasle tutorek osatzen dute, eta haiekin elkarlanean beste 7 hezkuntza-langile: 4 espezialista, orientatzailea, eskualdeko eskolarteko koordinatzailea eta zuzendaria.

1. taula. Ikerketa honetan parte hartu duen irakasle taldea.

Erreferentzia-kodea	Sexua	Ardura
I.T. 1	Emakumea	Irakasle tutorea (LH)
I.T. 2	Emakumea	Irakasle tutorea (HH)
Z	Gizonezkoa	Zuzendaria eta irakaslea

Iturria: geuk egina, 2020.

3.2. Erabilitako teknikak

Irakasleen arteko harremanak aztertzeko lana arakatze narratiboan ardaztu da eta horretarako bi teknika baliatu ditugu. Batetik, sakoneko elkarrizketak eta, bestetik, foto-elizitazioa.

3.2.1 Sakoneko elkarrizketak

Taylor eta Bogdan-en (1990) esanetan, sakoneko elkarrizketak berdinen arteko elkarrizketa sustatzen du eta ikertzailearen eta kasu honetan irakasleen arteko aurrez aurrekoak ahalbidetzen ditu, askatasunez aritzeko. Cicourel (1982) haratago doa eta norbanakoen mundu pertsonal eta pribaturako sarbidea eskaintzen duela adierazten du, egunerokotasunari lotutako informazioak eskuratzeko ahalbideak eskainiz. Kvale-ren (2011) ustetan, elkarrizketen eratorri moduan ideia, dilema, bizipen zein pentsamenduen kontaktetako gogoeta berriak sortzen ditu, ilusioa piztu, irakasleen formazioan sakonduz.

2. taula. Sakoneko elkarrizketak egiteko baliatu den galdetegia, kategoria bakoitzeko galderekin.

Kategoria	Galdegiak
1. Irakasle-lanbidean aldaketak	<ul style="list-style-type: none">• Irakasle-lana asko aldatu da?• Zergatik aldatu da?• Zertan ikusten duzu aldatu dela?• Aldaketa horiek guztiek nola eragin dute zuen lanean?• Zein da Igantziko Eskolan irakasle baten funtzioa? Zer ezaugarri bete behar ditu?• Ongizatean eragina duela iruditzen zaizu? Nola? Edo zertan nabaritzen duzu irakasle bat ongi dagoenean edo ez?• Zer ezaugarri dira garrantzitsuak irakaslearen egunerokotasunean? Batez ere, harreman onak izan daitezen.

<p>2. Irakasleen arteko harremanak</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zer dira harremanak, nola ulertzen dituzu harremanak? • Harremanek eskola-testuinguruan garrantzia dute? Nolakoa? • Nolakoak dira harremanak Igantziko eskola-testuinguruan? Non garatzen dira? Zer eragin dute? • Nolako harremanak sortzen dira zure inguruan? Ikasleekin, familiekin, zure lankideekin...? • Zer eragin dute horiek guztiek eskolako giroan? • Zer dira harreman onak? Zer dira txarrak? • Zer mekanismo erabiltzen dituzu zuk harreman horiek errazteko? • Eskola-mailan sentitzen duzu garrantzia dutela? Nola ohartu zara horretaz? • Zer-nolako harremanak dituzu gainontzeko irakasleekin? Batzuekin modu batekoak, besteekin bestelakoak... • Desberdintasunak daude harremanetan esperientziagatik, urteengatik... nolakoa izan da egokitapena?
<p>3. Espazioaren eragina harremanetan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeintzuk dira zure ustez txikia izateagatik ezberdintzen duten ezaugarriak? • Zeintzuk dira desabantailak/abantailak? • Kostatu zaizu eskola txikira egokitzea? • Uste duzu txikia izateak laguntzen diela harremanei? • Igantziko eskola txikia izateagatik harremanak desberdinak direla uste duzu?
<p>4. Emozio Hezkuntza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zure ustez garrantzitsua da adimen emozionala lantzea? Ikasleekin bakarrik? Norbanakoen mailan? • Zure gelan leku nahikoa egiten diozu adimen emozionalari? Badago aukera emozioei buruz hitz egiteko? • Eta dituzun harremanetan? Zehazki, lankideekin? • Zer egiten duzu adimen emozionala lantzeko? • Formakuntza jaso behar dela uste duzu? Zergatik? Lehendik jaso duzu formakuntzarik emozioen inguruan? • Desberdinak izango lirateke adimen emozionala landuko ez balitz? • Zein da zure iritzia Emozio Hezkuntza proiektuaren inguruan? • Emozio Hezkuntza proiektua egongo ez balitz, desberdinak izango lirateke zure harremanak gainontzeko irakasleekin? • Zure egunerokotasunean aplikatzen duzu adimen emozionalean landutakoa? • Proiektuak bere gain hartzen al ditu irakasleen arteko harremanak? • Zerbait gehiago aipatu nahi duzu?

Iturria: geuk egina, 2020.

Landa-eremuan jasotako datuak eta informazioa ordenatu zein kodifikatzeko hainbat kategorია zehaztu ditugu (Corbetta, 2003). Gaitan eta Piñuel-en (1998) arabera, aurretiaz behaketarako hautatu ditugun atazak informazioz hornitu eta haiek identifikatzeko balio dute kategoriek. Kategoría horiek beste hainbat azpikategoriaren bidez xehatu ditugu.

3. taula. Kategoriak, bakoitzaren azalpena. Azpikategoriak.

Kategoria	Ezaugarriak	Azpikategoriak
1. Irakasle-lanbidean aldaketak	Irakasle-lanbidea gizarte-errealitate aldakor eta ziurgabetasunez betetakoan etengabe aldatzen ari den egitate bat da. Irakaslearen lanak dimentsio sozial ukaezina du eta horrek konplexutasuna gehitzen dio. Irakasleek gertaera horiek nola bizi dituzten bildu da, baita aldaketa horien aurrean zein faktorek hartzen duten leku berezia ere.	Heziketaren inguruan zer ulertzen duen, ofizioa bera hautemateko bere modua, lan-baldintzak, irakaslearen pentsamendua eta hezkuntza-sistema eta haren antolaketa.
2. Irakasleen arteko harremanak	Eskola askotariko harremanen fluxua gertatzen den espazioa da. Garrantzi espezifikoak dute eta eskolako bestelako prozesuak (aldaketa edota berrikuntza, esaterako) ulertzeko gakoak dira. Harremanek alde positiboak zein negatiboak dituzte eta haiekiko norberak dituen ikuspegiak eta inplikazioak harreman horien nolakotasuna baldintzatzen dute.	Interakzioa, kolaborazioa, koordinazioa, konfiantza, gatazka, erresistentziak, lan-harremanak, harreman pertsonalak edota intimoak, lidergoa, ondoeza, engaiamendua, parte-hartzea, demokrazia, afinitateak, berrikuntza eta etengabeko prestakuntza,
3. Espazioaren eragina harremanetan	Harremanek lotura dute espazioarekin. Espazioa fisikoa izan daiteke, ikusgarria. Baina espazioak badu sinbolismo handia, ikusezina dena sarri. Interakzioak ere neurri berean ikusgarri edo ikusezin izan daitezke. Horregatik hurbiltasun fisikoak badu harremanen hurbiltasun eta sakonerarekin zerikusia.	Eskolako giroa, eskolako kultura, zaintza, ongizatea, espazioa, denbora.
4. Emozio Hezkuntza	Harremanak eta emozioak eskutik datoz. Harreman osasuntsuek emozio positiboetan hartzen dute aterpe eta alderantziz. Horregatik, norbanako gisa emozioen inguruko formakuntzak eragina du besteekin harremanak izateko nean. Emozioek norbanakoa gidatzen dute eta eskolako prozesu oro antzaldatu.	Emozioak, boterea, haserreak, autorregulazioa.

Iturria: geuk egina, 2020.

3.2.2. Foto-elizitazioa: irakasleak beren harremanen inguruan beren narratiba propioak sortzen

Irakasleen arteko harremanak aztertzeko erabili dugun beste teknika foto-elizitazioa izan da. Teknika hori ikus-entzunezko antropologiaren barruan balioetsia da (Ardévol eta Muntañola, 2004) eta argazki edota irudi baten errepresentazioan zein interpretazioan oinarritzen da; kasu honetan, harremanak kontzeptualki adierazi eta irudikatzeke unean irudi batzuek elkarrizketa gidatu dute. Irudi horiek balio izan dute parte-hartzaileen bizipenak agertzeko, bizipen horiek kontakizun moduan jaso, erregistratu eta diren ezagutza-eremu berrietara hurbildu gaituzte, horrela, protagonisten parte-hartzean sakonduz (Arzola *et al.*, 2016).

Bautista *et al.*-en (2018) irudiko: «Argazkiek irakaslearen pentsamendu praktikoaren elementuak irudikatzen dituzte, zehazki une horretan haren irudi mentala eta esperientziakoa osatzen dute eta, gure kasuan, eduki kontzeptuala dute (Bautista *et al.*, 2018: 151) (Autoreek itzulia).

Bolívar-ekin (2006) ados gaude narratiba edo kontakizun pertsonal batean oinarritutako teknika batek pertsonen nondik norakoak hobeto ezagutzeko balio behar duela esaten duenean, bizi-esperientziak kontaktzen direlako, edozein definizio edota oinarri teorikoren gainetik daudelako: «Narratibitatea hezkuntza-prozesuen testuinguru-izaerara, berariazkoa eta konplexura zuzentzen da; eta irakaslearen iritzia prozesu horretara eramaten da, alderdi teknikoek gain, dimentsio morala du, hunkigarriak izan daitezkeen elementuak jaso eta dimentsio politikoa ere barnean hartzen baititu beti» (Bolívar 2006: 5) (Autoreek itzulia).

Bautista *et al.*-en (2018) esanetan, teknika horrek ez du soilik datuak jasotzeko balio, ezpada bertan biltzen diren esperientzia horiek berriro bizitzeko eta beste ikuspegi bat emateko ere balio dezake. Horrela, ikerketa-jarduera egiteko teknika zehatz bat baino haratago bere izaera formatzailea aitortu behar zaio. Baliatzen den prozeduraren bidez parte-hartzailearengan hausnarketa kritiko bat egitea bultzatzen du, irakasleak pentsatzen jartzen ditu, ikuspegi desberdinen eta haien praktiken inguruko gogoeta egiten dute (Bautista *et al.*, 2018).

Argazkiek zerbait adierazi nahi dute, erakutsi eta hori interpretatzean dago gakoa. Errealitate soziala aztertzeko unean irudiaren erabilerak (Ardévol eta Muntañola, 2004; Banks, 2001, Hammersley eta Atkinson, 1994, Pink, 2007) aukera oso egokia eskaintzen du bestearengana gerturatzeko unean, bistan da harremanek ezinbestean besteekin elkarrekintzan aritzea esan nahi dutela eta, horiek horrela, irudien erregistro eta analisisiek aukera egokia eskaintzen dute.

Are gehiago, Bautista *et al.*-ek (2012) dioten moduan, irudi batetik abiatuta elkarrizketa sakon bat abiatu dugunean; horretarako, argazkiari sakon begiratzea ez da nahikoa, ez dugu arreta soilik argazki horretako akzioan jarri behar, bertan gertatzen den horrek parte-hartzailearengan sortutako esanahien sakontasunean baizik.

3.3. Ikerketa-diseinua eta garapena. Datuak biltzeko estrategiak eta parte-hartzaileak

Ikerketa hau hiru fasetan garatu da: a) lehenik, ikastetxeko irakasleen eta zuzendaritza-ekipoaren babesa bilatu da irakasle tutoreak egitasmora batzeko, ikastetxeko profesionalen aurrean aurkezpena (2020-iraila); b) bigarrenik, landalana egin eta datuak eskuratzeko prozesua, sakoneko elkarrizketak burutu eta foto-elizitazio saioak egin (2020-urria-martxo); c) emaitzak, narratiba horien analisisa eta ondorioak atera dira (2021-apirila-maiatza).

4. Emaitzak

Irakasleen arteko harremanak aztertzea garrantzitsua da. Eskolako kartografia egokiago osatzen laguntzen du. Emaitzen azterketa lan honen oinarri diren kategorien bidez aurkeztuko dugu, horrela, irakasleen arteko harremanak gertutik ezagutzeko aukera eskaintzen baitute. Honenbestez, bi teknika kualitatiboen bidez lorturiko ebidentziak lau oinarri hauen baitan aurkeztuko ditugu: irakasle-lanbideak jasan dituen aldaketen inguruan, irakasleen arteko harremanen inguruan, espazioak harremanetan duen eraginaren inguruan, eta Emozio Hezkuntza programak eta harremanek agertzen dituzten loturen azterketan oinarrituko gara.

4.1. Irakasle-lanbidean aldaketak

Urteen poderioz irakasle-lanbidea asko aldatu da. Irakatsi eta ikasteko prozesuak aldaketa sakonak jasan ditu eta horrek zeharo aldatu du hezkuntza osoaren zein irakaslearen funtzioa eskolan. Prozesu horretan ikaslea erdigunean jartzeak irakaslearen rola aldarazi du, irakasleak zeukan protagonismoa ikasleari eta haren garapen integralari eskainiz: «Ikusten dugu ikasleek ze ikasi nahi duten, ze interesatzen zaien eta abiatzen gara hortik, ikasleen behar horretatik abiatuz sortzen den ikaskuntza bat (I.T.2, 2020)».

Ikaslearen behar eta interesetatik abiatzen den metodologiaren erabilerak irakatsi eta ikasteko prozesua konplexuagoa bilakatu du: «Ikaslearen erantzunaren arabera aldatzen da, eta pentsatua zenuena hankaz goiti doa. Prest egon behar duzu aldaketarako (I.T.2, 2020)». Neurri berean, hezkuntza-komunitateko kideen arteko harremanak eta elkarren arteko pertzepzioa ere aldatu dira, beste harreman mota batzuk eraikiz: «Irakaslea baino lehen pertsona baita (Z, 2020)».

Irakasleen eta familien arteko harremanak ere konplexuak dira, beste harremanetan eragiten dute. Izan ere, gizarte-ereduaren aldaketaren aurrean ezagutzaren globalizazioak eta teknologia berrien erabilerak irakasle-lanbidea maiz zalantzan jartzen dute: «Orokorrean gizartean denak dakigu denari buruz eta gurasoek ere badakite pila bat. Orduan gure lana kolokan paratzen dutela bai nabaritzen dut (I.T.1, 2020)».

Gertakizun horien aurrean irakasle batek eguneroko jarduna modu lasai eta seguruan egin ahal izatea oso garrantzitsua da: «Denen artean rollo ona izateak laguntzen du, eta ba egin behar dugu hau, ba bai tira, konfiantzaz. Azkenean gara familia bat (I.T.2, 2020)».

Azken horretan, eskolako kudeaketaren ikuspegitik, zuzendariak eskolako ikuspegi orokorra izatea garrantzitsua da; haren funtzioen artean, besteak beste, irakasleen zaintzaren ardura hartzea aintzat hartu behar da, horrek eragina baitu eskolako giro osoan: «Irakasleak klaseak eman, eta nik marroi guztiak hartuko ditut, zuen bizkarrak zainduko ditut, zuek egin zuena; batzuetan lortzen ez dudan arren, hori da helburua (Z, 2020)».

Beraz, nahiz eta *inoren liderra* ez izan, zuzendariak beste aspektu batzuk zaindu behar ditu, lan burokratiko eta gestio-lanez gain, eskolarentzat onuragarri bihurtzen da irakasleen arteko harremanen zaintzaz arduratzea: «Zuzendari baten papera eskola batean, behintzat gure Eskola Txikian (erraxago dela ulertzen dut ere), da irakasleen artean egotea giro ona, edo giro ona ez bada, behintzat harremanak normalak, errespetuzkoak izatea. Horretarako lagundu eta erantzukizun hori hartu, besterik ez (Z, 2020).



1. irudia. Heziketa bidegurutzeta da.

Irakaslea pertsona da eta bizitza bat dauka, biografia bat. Irakasle-lanbidean norbere bizipen pertsonalek zein profesionalek irakas-praktikan eragiten dute. Baita ere eskolak finkatzen dituen helburu, komunikazio eta elkarlanarekiko agertzen duen konpromisoak ere. Irakasletza ezin da gaur-gaurkoz modu isolatuan ulertu, irakaslea ikasleekin zein gainerako lankide zein profesionalekin elkarrekin eraginean hauteman behar dugu. Aldaketak ziurgabetasuna dakar berekin. Irakasleak erakusteko nola ikasten duen ere aztertu behar da.

I.T.1: «Irakasle bakoitza gure bizitzako bide batetik gatoz eta ikastetxean topo egiten dugu lantalde bat osatuz, eskola barneko sare bat osatuz, betiere ikastetxearen helburu komun horiek denen artean aitzinera ateratzeko. Bertan, nire lantaldeak, taldekide sentiarazi nauelarik, nireak ikastetxean urteak daramatzaten irakasleen zein zuzendariaren ideia eta proposamenak bezain baliotsuak eta errespetatuak izan dira. Baloratua sentiaraztea eragiten dit; nire ongi izatearen ardura dutela erakutsiz».

I.T.2: «Elkarlanean helburu zehatz batzuk lortu ditugu».

Z: «Ikasi behar da ze garrantzitsua den lantokian lankideekin ongi portatzea. Horrek erran nahi du onartzea bertzeen mugak, nireak, errespetatzea. Gu hori

mantentzen saiatzen gara. Hemendik kanpo lan pertsonala egin behar da, neure burua lantzeko. Norberak ekartzen badu hori, ba hobe beretzako, ez dugunok, landu egin behar dugu. Horrek ez du esan nahi ez dagoenik desadostasun edo gatazkarik, badaude, baina gero buelta ematen diogu, hitz egiten dugu eta onartzen dugu batek egun txar bat duela. Hitz egitea da gakoa, komunikazioa»..

4.2. Irakasleen arteko harremanak

Bi pertsonaren edo gehiagoren artean konfiantza eta errespetuan oinarritutako tratu onen dinamikak dira harremanak: «Eroso sentitzen naizen momentu edo leku bateko hartu-emana (I.T.1, 2020)» edo «momentu txarretan ondoan dauden horiekin gertatzen dena (I.T.2, 2020)». Harreman txarrak, aldiz, «aditzeko prest ez daudenak (I.T.2, 2020)» edo «errateko modu okerrak (I.T.1, 2020)» bezala ulertzen dituzte.

Irakasle taldea gizarte-bizitza bezain askotarikoa da. Iritzi, ohitura, uste, ideologia, pentsamendu desberdinak izanda ere, harremanak izateko orduan errespetuz jokatzeko oinarritutakoa da: «Ikusten baduzu zu errespetatua zarela lasai zaude, gauzak konfiantzaz erraten dituzu (I.T.1, 2020)». Errespetuaz gain, enpatiarako gaitasuna ere garrantzitsua da: «Enpatia ez bakarrik bestearen azalaren azpian sartzea, baizik eta guretzeko, laguntzea eta kezkatzea (Z, 2020)». Talde-lana sustatzeak eta kolaborazio-sareak eraikitzeak eragin positiboa dute bai eskola-eremuetan baita harremanetan ere.

Irakasleen arteko harremanak positiboak direnean, lanera joateko *gogo eta ilusioa* nabaria da: «Eskolara heldu gara kontent, ongi nagolako (I.T.2, 2020)». Harreman-eredu hori nagusitzeak norberaren konfiantza eta asebetetze-maila areagotu egiten du eta horrek talde-lanean aritzeko prestutasuna sorrarazi. Horrela, irakasle horren ongizate pertsonala bermatzeaz gain, profesionalki ere, «emaitza hobekak lortzen dira (Z, 2020)». Igantziko Eskolan irakasleen elkarlan eraginkorra haien arteko giro onaren emaitza da, kide guztien erantzukizuna da: «Zure lana gustatu edo ez, inguruko pertsonak zaindu behar dituzu, lankideak hor daude beti, zaindu behar dira, osasuna baitira (Z, 2020)».

Askotariko interakzioak gertatzen diren instituzio batean (eskola) bertako harremanak zaindu ezean, giro negatiboa eta pentsamendu ezkorrak sortzeko arriskua dago, *gogo eta motibazio falta* nagusitzen direlarik: «Giro txarra badago, beldurra (I.T.2, 2020)» sor liteke. Gainera, eskolan lanordua asko igarotzen direnez, giro txarra bereziki pisutsua izan daiteke irakaslearentzat: «Goizean ernatu eta, ze perezeta jende honengana joatea, kili-kolo dagoen harremana, eta modu horretan eguna hastia... (I.T.1, 2020)».

Harremanen zaintzari dagokionez, pertsonarteko elementuez gain irakasle bakoitzaren kapital profesionalak eragina du; eskolan elkarbizitza positiboa sustatzeko, momentu zehatz batean harreman-eredu egokiena hautatzeko gai izan behar da, gainontzekoan giro txarra sor daitekeelako: «Hemen gaudenean in behar da lan; irriak, txistekak, atsedanak... bai, baina lana ere bai (Z, 2020)». Horrela ikus daiteke espazioaren eta denboraren erabilera desberdinek harremanak izateko

moduak egokitu eta aldatzen dituztela: «Momentua aukeratzen dugu, irakasle-gelan lanorduek direnez bertzelako hartu-emanak daude, bazkari orduan eta kafean bertze gai batzuk daude (I.T.1, 2020)».

Gainera, eskola-mailan metodologia kolaboratiboetan lan egiteak harreman horiei positiboki eragiten die, taldeko konfiantza sustatzen baitu eta bertako partaide guztiek beren sentimenduak eta bizipenak elkarrekin banatzeko aukera zabala eskaintzen baitu: «Konfiantza bada eta azkenean kontatzen dituzu gauzak eta bertzeek zuri. Horrek egiten dizu seguru sentitzea (I.T.2, 2020)».

Irakasleen arteko harremanetan aipaturiko faktore horiez gain, norbanako bakoitzaren aldarre emozionalak berebiziko garrantzia duela nabarmentzen da: «Emozionalki ez bazaude ongi, denak molestatzen du, eta imajinatu, batzuetan denak gaude baxuxeago eta bertzeetan hobekiago, baina eskolara baxu zauden horietan etorri eta ez egotea giro onik edo harreman on bat... Hor motxila kargatzen zaizu (I.T.1, 2020)».

Ildo berean, harreman horietan islatzen da norbere egoera eta oreka emozionala: «Lankidea gutxietsi, eskola horretan denbora gehiago izanagatik hobea izatea pentsatu... Beti dira intseguritatea, beldurra eta autoestimu baxua (Z, 2020)». Pertsona bat emozionalki desorekatua egoteak inguruko pertsonak kaltetuak izateko arriskua dakar. Hala ere, pertsona bezala «eskubidea dugu emozionalki ondo ez egoteko baina kontziente izanda, erregulatu, zaindu, komunikatu, laguntza eskatu... behar da (Z, 2020)».

Ordea, *egun ilun* horietan aurretik aipaturiko taldeko konfiantzak asko lagundu dezake: «Igual nahikoa da “benga ongi ari zara” bat. Nik uste, kontatze horrek laguntzen digula bata bertzea hobekiago entenditzen eta denon artean aitzinera ateratzen laguntzen garena (I.T.2, 2020)».

Azkenik, irakasleen arteko harremanetan faktore pertsonal zein intimoago batzuek ere eragiten dute: «Nolakoak diren, ze gustu dituzten, beraien ingurua zein den, hemendik kanpoko giroa edo familia... (I.T.1, 2020)».



2. irudia. Irakasle-gela desordenatua, kaosa.

Harremanak eta espazioa eskutik doaz eskolan. Espazioak, gainera, dimentsio desberdinak agertzen ditu bertan garatzen diren harremanei erreparatzen badiegu, horrela, espazioak eskolan izaera poliedrikoa du bertan gertatzen diren harremanen nolakotasunari erreparatuta. Batzuetan, espazio horiek nortasun formala dute, ebaluazio-bilerak egiten direnean, kasu; beste batzuetan espazio horiek ez-formalak dira, elkarriketa eta norbere bizitza pertsonalari buruzko kontakizunak nagusituz. Harremanak ezaugarritzeko elementu gakoa errespetua da. Bestea ulertzeko eta bestearekin lan egiteko ezinbestekoa.

Z: «Hori da kaosa eta kaosak erran nahi du errespetua bertze pertsonetikiko, onartu behar da denok desberdinak garela, eta ezin ditugula gauzak berdin mantendu. Aldi berean, ikustea pastak, liburuak, betaurrekoak... ikusten da bizia, pertsonak garela onartzea da; irakasle-gela da irakasleen arteko harremanak sustatzeko lekurik aproposena; kafe-makina dugu, infusioak, mikroondasa... normalean irakasleok etxetik bizkotxoak ekartzen ditugu... Horren inguruan zer sortzen da? Giro ona, alaitasuna, konpartitzea, besteen gauzez ohartzea, urtebetetzeak ospatzea... eta bueno, harremanak, horiek zaintzen ditugu; irakasle-gelan bazkaltzeko tenorea ordu libre da, eta hor sortzen dira elkarriketa eta egoera batzuk lanean zaudenean sortzen ez direnak: bertzearen bizitza hobeto ezagutzeko».

I.T.1: «Irakasle-gelako gure kafe-momentuak elkartrukeak izan ohi dira, aberasten nauten elkartrukeak».

I.T.2: «Nahiko izaten ditugu jostaldietan irri artean elkar banatzeko».

4.3. Espazioaren eragina harremanetan

Espazioak eragina du bizipenetan gertutasunak eraginda, baita antolaketa-elementuei dagokienez ere: «Eskola handitan nik banuen sentsazioa egunero ezagutzen nuela jende berria (I.T.1, 2020)». «Handitan harreman horiek aunitzez hotzagoak dira eta ez duzu holako aukerarik beraiek ezagutzeko ere. Azkenean egoitzak ere ez du laguntzen (I.T.2, 2020)».

Eskola Txikiek harremanak kudeatzeko denbora eta ardura hartzeko unean duten erraztasuna ere azpimarragarria da: «Eskola Txikian jasotzen den arreta ez dago inon (Z, 2020)». Badaude beste abantaila batzuk ere, metodologikoak adibidez: «Metodologia aldatzeko erraztasunarekin batera, askatasun gehiago dugu ekintza desberdinak, proiektu berritzaileak, eskolaz kanpoko ekintzak... aurrera eramateko. Goxotasuna dago eta horrengatik adibidez, emozioak lantzeko lekurik onena da (Z, 2020)».

Horrela, bada, Eskola Txikietan harremanak hurbilago bizi eta sentitzen dira: «Familia bat gara, hain ttikia izanik irakasle gutti gaude eta ikusten ahal dugu elkar egunero-egunero, ez bada goizean da jostaldian, ez bada jostaldian eksklusibetan (I.T.2, 2020)». Harremanak, ordea, ez dira berez sortzen, landu egin behar dira, zaindu, elikatu: «Zuzendariak beti erran izan digu: Lana? bai lana bai, baina lehenasuna duzue zuek. Azkenean gara pertsonak, pertsona batzuk etortzen garenak lanera eta niretzako horrek badu ikaragarritzko garrantzia. Azkenean, gaude

baloratuak pertsona bezala, ez langile bezala. Edozein gauza duzuela? Lehenbiziko familia, etxea... eskola bigarren mailakoa da, lana. Azkenean holako zuzendari bat izatea eta holako gauzak erratea eskertzen da (...) horrek harremanetan eragina du (I.T.2, 2020)».

Espazioak harremanak errazten eta eraginkortzen ditu: «Elkarrekiko badugu hainbertzeko konfiantza eta harreman estua, momentu batean eskola ttiki bezala herri bat garela eta adibidez ikasleak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza egitera bertze herri bateko eskola handira joatean, hori puskatzen da (I.T.2, 2020)».

Hala eta guztiz ere, Eskola Txikia izateak desabantailak ere baditu: «Beti dira ekonomikoak (Z, 2020)». Desabantaila indargune bihurtuta, eskola-komunitatea trinkotzeko argudioak indartzen dira, eskolako profesionalen, herritarren zein familien arteko kolaborazio-sare egonkor eta sendo bat sortuz eskolaren inguruan, *ahalegin bateratu* horri esker egiten baitu eskolak aurrera.



3. irudia. Irakasle taldea, familia.

Espazioa determinantea da harremanak ulertzeko. Espazioak dimentsio desberdinak izanik ere, txikitasunak aukerak errazten ditu. Modu berean, haien intentsitatea eta azkartasuna ere nabarmenagoa da, eskuragarriago daude fisikoki. Baina espazioak sinbolikoa den beste dimentsio bat ere badu, hain ikusgarria ez izan arren garrantzia duena, harremanak erraztu eta zailtzen dira bertan eta giroan eragiten du. Harremanek eskolako gainerako prozesu eta dinamikak baldintzatzen dituzte. Osasuntsuak badira, aukera berritzaileen aurrean kokatzen gaituzte, kontrara, berrikuntza eta aldaketei galga-efektua eragin dakieke, erresistentzia eta gatazkak eraginez.

I.T.2: «Irakasleen arteko harremana estutzeaz gain, elkar hobeki ezagutzeko aukera ematen dute».

I.T.1: «Eskola hain ttikia izanik irakasleei begira familia, familia gara niretzako, konfiantza, edozer gauza egin behar baldin dugu ere».

Z: «Eredu ez formalak laguntzen dute harreman horiek kantitate eta kalitate handiago batean sortzen. Langileak gara, baina hemen gara pertsonak; kontziente gara hori egin behar dugula, noski, eskolaz kanpoko planak pentsatzen ditugu, nahi ditugu egin».

4.4. Emozio Hezkuntza programaren aplikazioa

Harremanek eta haien dimentsio pedagogikoak emozioekin lotura zuzena dute. Pertsonarteko harremanak, egoera zehatzetan, gertaera zehatz zein inguruko beste pertsonekin eraikitzen ditugun interakzioen barruan ulertu behar dira, beste horiek nola dauden, zer sentitzen duten aintzat hartzeko aldagaia da: «Ez bagaude triste, gaude kontent edo bertzela haserre. Emozioak hor daude, ez gaude inoiz ere emoziorik gabe (I.T.2, 2020)» eta horietan trebatzea ere garrantzitsua dela sinesten dute: «Lehentasuna du zure barreneko korapilo hori lisatzeak (I.T.1, 2020)».

Aspektu kognitiboek duten pisuaren aurrean emozioen lanketak garrantzia du. Eskola emozioak lantzeko eremu egokia da: «Hurbiltasuna, elkarlanaren kontzientzia, goxotasuna, giro familiarra da (Z, 2020)». Ordea, horiek ez dira nahikoak izaten: «Horretarako denbora hartu eta ikasi behar da, ikasi aunitz (Z, 2020)».

Irakasle izateko formakuntzan aspektu emozionalek arreta gehiago izan beharko lukete. Hori horrela, irakasleen etengabeko prestakuntzaren barruan Emozio Hezkuntza programa garatzen da, irakasle bezala lana garatzen laguntzeaz gain, pertsona moduan emozioak «landu, kudeatu, erregulatu eta ezagutzeko balio dute: formakuntza horiek gure taldetxoan eragina dute; hor kontaktzen dituzu gauza batzuk, zenbaitek ez dakizkitenak, edo zure izaeraren alderdi bat erakusten duzu normalean ez duzuna; horrek hurbiltzen du aunitz. Formakuntzak, gainera, taldean egiten badituzu sari bikoitza, norberaren ongizaterako zein taldearentzako (Z, 2020)».

Emozioetan formatzeak dakartzan onurak sentitu eta bizi izan dituzte, esate baterako: «Donna Apellanizek estrategiak irautsi zizkigun. Irakasleen artean ikastaroan gauza aunitz landu ziren eta hori orain lankideari besarkada bat ematerako orduan nabaritzen dugu, horretan adibidez hurbildu gara gehiago (I.T.2, 2020)». Horretaz gain, «kontzientzia martxan paratzeko (I.T.1, 2020)» eta «modu kritikoan neure buruan jokaerak aztertzeke balio (I.T.2, 2020)» diela argi ikusi dute, eguneroko hartu-emanetan eraginez.

Emozio Hezkuntza egitasmoak eskolako harreman-sareetan eragiteko helburua duen neurrian, irakasleen arteko harremanetan eragiten duela sentitzen dute: «Proiektu hau izateak harremanen kudeaketa on bat egiteko estrategia, tresna eta baliabide desberdinak eskuratzeko balio du (Z, 2020)». Horiek, ordea, ez dira soilik irakasleen arteko harremanetan erabiltzeko, edozein mailako harremanetan ikus daitezke eta: «Emozio Hezkuntzarik gabe eskola honetako harremanak desberdinak izango lirakeke: kontzientziazio-maila bat badago emozio-arloan, baita gurasoen aldetik ere, hemen lanketa luze bat dago (I.T.1, 2020)».

Gaur egungo ikuspegitik zaila da eskola honen egunerokotasuna emozioen munduan murgildu gabe irudikatzea: «Orain dena bizitu dugu, proiektua kentzen badigute seguru segituko genukeela, ikusi dugulako ze eragina duen. Honetan sinesten dugu, orain arte solastu, solastu, solastu... egin dugun bezala, gorputzen bidez ere ohartu gara emozioak adierazten ahal ditugula, ikusi eta bizitu (I.T.2, 2020)».

Emozioak zaintzeak giroan eragin zuzena du, klima egoki bat sustatzen lagunduz: «Giro hagitz positiboa dugu, beti bada zerbaite notak direla, klaustroak direla, ikastaroak direla... baina momentu horietan ere badago taldean umore puntu bat adibidez, aurrera egin ahal izateko erabiltzen dena (I.T.2, 2020)»; «Harreman hauetan, irakaslea zaintzen da eta hori ez da leku guztietan pasatzen (I.T.1, 2020)».



4. irudia. Irakasle talde bat, inauterietan.

Emozioek lotura zuzena dute harremanekin. Emozio positiboek aukerak errazten dituzte harreman sanoak sortzeko, eta, alderantziz, emozio negatiboek isolatu eta bakartzera eramaten dituzte irakasleak. Irakasleek haien arteko harremanak zaintzeko haien emozioak positiboak izatea garrantzitsua da eta hori hala izateko beharrezkoa da irakasle taldearen pertsonarteko harremanak zaintzea, batetik irakaslearen nortasuna eta agentzia errespetatuz; bestetik irakaslearen garapen emozional zein profesionala garatzeko aukerak eskainiz.

Z: «Hain ongi pasa genuen argazkia ateri genuela eta konpartitu genuela. Ez da lotsarik, normaltasuna dago, harreman ona, hurbila. Ondo pasatzen ahal da eskolan, eskolan daude langileak eta ez langileak bakarrik, gure kasuan lagunak; hori norbere motxilararen barruan ekarri behar dugu, eta ez badugu ba ulertu behar dugu lortu behar dugula, ez dago magiarik hemen, lanketa pertsonala da».

I.T.1: «Nik uste eskola bezala ematen zaiola ikagarritzko garrantzia, eta probesten ditugu aukera diferenteak emozioei buruz solasteko».

I.T.2: «Hezkuntza Emozionalak gure arteko harremana estutu egiten du eta elkarrekin gustura produkzio ezberdinak burutzen ditugu».

5. Eztabaida eta ondorioak

Pertsonarteko harremanen analisiak marko interesgarria eskaintzen du eskola eta bertan gertatzen diren praktika asko beste begirada batzuekin interpretatu eta ulertzeko. Lehenik, harremanak niaren eta bestearen arteko dialektika berri baten beharra proposatzen du (Garate eta Ortega, 2015; Levinas, 1991). Irakasletza ez da zeregin isolatua, ez behintzat irakasteko eta ikasteko forma tradizionalarekin (irakaslea bere gelaren bakardadean) lerratzen ez bada. Irakaslea gakoa da beste irakasle

zein profesionalekin elkarreraginean eskola-berrikuntzarako zein aldaketarako. Bide beretik, harreman hori osasuntsua eta sana bada, berrikuntza zein aldaketa gertatzeko aukerak zabaltzen dira (Heagreaves eta Fullan, 2014).

Harremanak askotarikoak dira eta izaera konplexua dute (Giroux, 2008). Eskolan beste erakunde sozial batzuetan gertatzen den moduan hainbat kulturak bat egiten dute; kultura gauzak ulertu, egin eta sentitzeko modua da. Eskola ezin da gizarte-errealitatetik at ulertu eta horrela hainbat kultura (hegemoniko) beste batzuen (subordinatu) aldean gailentzen dira.

Harremanak aintzat hartzea pertsonak erdigunean jartzea esan nahi du, haiek zaintzeko. Alvarado-ren (2004) irudiko, harremanak zaintzea bestearen lekuan jartzeaz haratago doan ekintza etiko bat da, errespetu soila gainditu eta bestelako adostasun etiko bat eskatzen duen gertaera. Zaintzea, babestea, ongizatea ereitea eta zerbaiten edota norbaiten egonkortasunean ahalegina egitea da. Zaintzak ezinbestean interakzioa esan nahi du. Harremanik gabe ez dago eskolarik. Konplexuak, poliedrikoak eta moldagarriak dira eta eskolako dinamika zein prozesu guztiak antzaldatzen dituzte. Zaintzeak norbanakoaren garapen pertsonala zein kolektiboa garatzeko aukerak eskaintzea esan nahi du. Irakaslearen ongizatea oso lotua dago haren asebetetzearekin.

Eskolan harreman guztiak ez dira osasuntsuak. Horretarako elkar zaindu, hurbiltasuna probestu, eremu formalak zein ez-formalak partekatu behar dira. Eskola-egitasmoarekiko atxikimendu eta konpromisoa kalitatezko hezkuntza eskaintzeko gakoa da, engaiatze baxuak, hala nola ilusio-maila apalak, eskola-dinamika eraldatzaileak moteldu egiten ditu. Hezkuntza-eremuan urratsak eman nahi badira, harreman sozialek duten garrantziaz ohartzea beharrezkoa da.

Irakasle-lanbidea asko aldatu da. Giroux-en (2008) ustetan, gaur-gaurkoz eskola gehienetan gertatzen diren harreman asko ez dira demokratikoak, harremanen dimentsio sozialari dagokionez, arraza, klasea eta sexua bezalako aldaerak ez direlako aintzat hartzen. Eskola eraldatzeko ezinbestekoa da irakasleek beren artean bat egitea. Aldaketak oso azkarrak dira eta heziketa-sistemak zailtasunak ditu horiei guztiei modu egokian erantzunak emateko (Sancho *et al.*, 2014). Irakaslea nahitaezko agentea gakoa da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan. Horrela, eragile den neurrian, haren funtzioak datozen hamarkadetan hartuko duen norabideak eragin zuzena izango du eskola-aldaketan zein berritzean (Biesta, 2017; Kimonen eta Evalainen, 2013).

Harremanek oso forma desberdinak hartzen dituzte espazioari eta denborari dagokienez, bai eta eskolan profesional bakoitzak beteko duen posizio edota lan-jardunari dagokionez ere. Espazio eta denbora zehaztuta gertatzen dira harremanak (Gimeno Sacristán, 2008). Eskola txikia izateak bertan lan egiten duten irakasleen kopurua txikiagoa izatea esan nahi du, beraz, kuantitatiboki erraztasuna eskaintzen du eskolan hain beharrezkoak diren kooperazioa eta koordinazioa gertatzeko. Kualitatiboki, ordea, harremanek beste eragin-maila batzuk dituzte: emozioekin, norberaren aldarte pertsonal zein profesionalarekin, inplikazioarekin, motibazioarekin, ilusio eta gogoarekin zein asebetetzearekin lotuta.

Harremanen fluxuak zein irakasleen asebetetzeak irakasleen parte-hartzea errazten du. Espazioak parte-hartzea errazten duen modu berean (Martínez Bonafé, 1998), hezkuntza-proiektuari buruzko erabaketan maisu-maistren parte-hartzeak balio instrumental handia du, haien ekarpenak proiektua hobetzen laguntzen du (Lieberman, 1990).

Eskolaren berezko ezaugarriak kontuan hartu behar dira, bertako giroaren eta kulturaren inguruko informazioa eskaintzen dute. Eskola Txikiak landa-eremuan kokatuta egoteak, kanpo-espazio zabalagoetan kokatuta lan egiteak, natura-baliabideen kudeaketa nabarmenagoa ahalbidetzen duten neurrian, irakasleen artean harremanetarako sortzen diren espazioen aberastasuna areagotzen dute. Espazio formalekin konparatuz, landa-eremuko espazioek —ez-formalak diren neurrian— irakasleen arteko pertsonarteko harremanetan eragin nabarmenagoa dute, hain aratuak ez izateak norbanakoei askatasun gehiago ematen die beren eguneroko kezkek, usteak, sinesmenak partekatzeko, besteekin hitz egiteko.

Harremanak emozioen katalizatzaileak dira (Bisquerra, 2000). Besteekin elkarrekintzan jardutea irakaskuntzaren muina bada, bestearen sentipenak eta emozioak aintzat hartzea beharrezkoa da. Besteekin elkarlanean aritzeko norbere emozioen kontzientzia izan eta haien kudeaketan sakondu. Emozio Hezkuntza programa eskolako egitasmo pedagogiko orokorrean txertatzeak eskolako giroa eta harremanak positiboagoak izaten lagundu du, irakasleen eta bestelako eragileen ongizatean eragin du, haien arteko elkarren ezagutza zabalduaz.

6. Erreferentzia bibliografikoak

- Abós, P.; Boix, R. eta Bustos, A. (2014): «Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado», *Revista Aula de Innovación Educativa*, 229, 12-16.
- Alvarado, A. (2004): «La ética del cuidado», *Aquichan*, 4(1), 30-39.
- Amenabarro, E. (2021): *Irakasleen arteko harreman pedagogikoak eskola testuinguruan: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastegi baten kasu analisisa* (Doktore-tesia), UPV/EHU, <<https://addi.ehu.es/handle/10810/51343>>.
- Amenabarro, E. eta Navarro, N. (2020): «Irakasleen arteko harreman pedagogikoak eskola testuinguruan: Jakintza ikastola, begirada berrien bila», *Tantak*, 32(1), 137-163.
- Apple, M.W. eta Beane, J.A. (1997): *Escuelas democráticas*, Morata, Madril.
- Ardévol, E. eta Muntañola, N. (zuz.) (2004): *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*, Editorial UOC. Humanidades, Bartzelona.
- Arón, A. eta Milicic, N. (2000): «Climas Sociales tóxicos y Clima Sociales Nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar», *Psikhé*, 9(2), 117-123.
- Arzola Franco, D.M.; Loya Ortega, C.G. eta González Ortiz, A.M. (2016): «El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar», *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 7(12), 35-41, <https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.80>.
- Avalos, B. (2011): «Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years», *Teaching and Teacher education*, 27(1), 10-20.
- Banks. M. (2001): *Visual methods in social research*, SAGE Publications, Londres.

- Barrera, S. (2007): «El desarrollo de competencias y los factores innovadores integrados en la formación docente inicial: una experiencia en institutos normales superiores de Bolivia», *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 81-90.
- Bautista, A.; Rayón, L. eta de las Heras Cuenca, A. (2012): «Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural», *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 39(XX), 169-176, <doi: 10.3916/C39-2012-03-07>.
- Bautista, A.; Rayón, L. eta de las Heras Cuenca, A. (2018): «Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado», *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-161.
- Benito-Martín, B. (2006): «Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción», *Conferencia de Psicología de la Educación*, 1-20, Santander, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185>>.
- Biesta, G. (2010): *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Boulder, Co: Paradigm Publishers, Colorado.
- Biesta, G. (2017): *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*, SM, Madrid.
- Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Praxis, Bartzelona.
- Boix Tomàs, R. (2014): «La escuela rural en la dimensión territorial», *Innovación Educativa*, (24), <<https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>>.
- Bolívar, A. (2006): «¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», *Red Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(7).
- Bustos, A. (2008): «Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía», *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519
- Castells, M. (2004): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Siglo XXI, Madrid.
- Cicourel, A.V. (1982): «Interviews, surveys, and the problem of ecological validity», *The American Sociologist*, 11-20.
- Corbetta, P. (2003): *Metodología y técnicas de investigación social*, McGrawHill, Madrid.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Ariel, Bartzelona.
- Day, C. eta Sachs, J. (2004): «Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development», in C. Day & J. Sachs (ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Open University Press, Maidenhead, 3-32.
- Denzin, N.K. eta Lincoln, Y.S. (2012): *Manual de investigación cualitativa*, Gedisa, Bartzelona.
- Fernandez Enguita, M. (2018): *Más escuela y menos aula*, Morata, Madrid.
- Flick, V. (2012): *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid.
- Freire, P. (1996): *Política y educación*, Siglo XXI, Mexiko.
- , (1998): *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Madrid.
- Fullan, M. eta Escudero, J.M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, Bartzelona.
- Gaitán, J.A. eta Piñuel, J.L. (1998): *Técnicas de investigación en comunicación social*, Síntesis, Madrid.
- Gárate A. eta Ortega, P. (2015): *Educar desde la precariedad: la otra educación posible*, Ápeiron, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2008): *El valor del tiempo en educación*, Morata, Madrid.

- Giroux, H. (2008): «Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica», in P. McLaren eta J.L. Kincheloe (ed.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos y dónde estamos*, Grao, 17-25.
- Goetz, J.L. eta Compte, L. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madril.
- Hammersley, M. eta Atkinson, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, Bartzelona.
- Hargreaves, A. (1998): «The emotional practice of teaching», *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-54
- Hargreaves, A. eta Fullan, M. (2014): *Capital profesional*, Morata, Madril.
- Innerarity, D. (2020): «Se acabó el mundo de las certezas», *La Vanguardia*, maiatzaren 25a, <<https://www.lavanguardia.com/cultura/20200525/481374492957/se-acabo-el-mundo-de-las-certezas.html>>.
- Jiménez, B.J. (1996): «Los formadores», *Educar*, 20, 13-27.
- Kimonen, E. eta Evalainen, R. (ed.) (2013): *Transforming teachers' work globally: In search of a better way for schools and their communities*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Kolb, D.A.; McIntyre, J.M. eta Rubin, I.M. (1987): *Psicología de las organizaciones: experiencias*, Prentice-Hall Hispanoamericana, Mexiko.
- Krueger, R.A. eta Casey, M.A. (2000): *Focus groups: A practical guide for applied researchers* (3. ed), Sage, AEB.
- Kvale, S. (2011): *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Morata, Madril.
- Levinas, E. (1991): *Ética e infinito*. Visor, Madril.
- , (2006): *Trascendencia e inteligibilidad: seguido de una conversación*, Encuentro, Madril.
- Lieberman, A. (1990): *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- López Melero, M. (2021): «Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad», in *Educación crítica e inclusiva en una sociedad poscapitalista*, Octaedro, Bartzelona, 19-60.
- López, J. eta Lavié, J. (2010): «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado», *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 71-92, <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113005.pdf>>.
- Martínez Bonafé, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo. XXI*, Miño y Davila, Buenos Aires.
- Maturana, H. (1994): *El sentido de lo humano*, Dolmen, Palma de Mallorca.
- , (2004): *Transformación en la convivencia*, JC Sáez Editor, Santiago de Chile.
- Montero, L. (2011): «El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa», *Participación educativa*, 16, 68-88.
- Moriña, A. (2016): *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa*, Narcea, Madril.
- Murillo, J. (2003): «El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes», *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110206>>.
- Parrilla, A.; Susinos, T.; Gallego-Vega, C. eta Martínez, B. (2017): «Critically Reviewing How We Do Research into Inclusive Education: Four Projects with an Educational and Social Approach», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado-RIFOP*, (89), 145-156.
- Pink, S. (Ed.). (2007): *Visual interventions: Applied visual anthropology*, Berghahn Books, New York.

- Rivas-Flores, J.I.; González, P.C. eta García, M.J.M. (2018): «Experiencia y contexto.: Formar para transformar», in *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*, Síntesis, Madrid, 109-124.
- Rivas-Flores, J.I.; Márquez-García, M.J.; Leite-Méndez, A. eta Cortés-González, P. (2020): «Narrativa y educación con perspectiva decolonial», *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62, <<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>>.
- Rivas-Flores, J.I.; Leita, A.; Cortés, P.; Márquez, M.J. eta Padua, D. (2010): «La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones», *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Sancho Gil, J.M. eta Hernández-Hernández, F. (2020): «La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada», *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(3), 34-45, <<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>>.
- Sancho, J.M.; Correa, J.M.; Giró, X. eta Fraga, L. (koor.) (2014): *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, Simposio Internacional, Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, Bartzelona, <<http://hdl.handle.net/2445/50680>>.
- Sancho, J.M. eta Brain, B. (2013): «Cuando la sociedad digital solo es un eco: el caso de la formación inicial de los maestros de primaria», *Digital Education Review*, 69-82.
- Santos Guerra, M.A (zuz.) (1995): *Volver a pensar la educación (I). Política, educación y sociedad*, Morata, Madrid.
- Santos Guerra, M.A. (2000): *La escuela que aprende*, Morata, Madrid.
- Smylie, M.A. (1999): «Teacher stress in a time of reform», in R. Vanderberghe eta A.M. Huberman (ed.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 59-84.
- Stake, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*, Morata.
- Stoll, L. eta Fink, D. (1994): «School effectiveness and school improvement: Voices from the field», *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149-177.
- Taylor, S. eta Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Bartzelona.
- Tejada, J. (2009): «Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación», *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tenti Fanfani, E. (2010): *Sociología de la educación*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Tonucci, F. (2015): *La ciudad de los niños*, Grao, Bartzelona.
- Van de Berg, R. (2002): «Teachers' Meanings regarding Educational Practice», *Review Of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Paidós, Bartzelona.
- Vezub, L.F. (2007): «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad», *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.
- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Paidós, Bartzelona.

