CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR

ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR
EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA
DE 20 DE MAYO DE 2015

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD EN LA RELACIÓN ÉTICA DEL PROFESOR CON EL ESTUDIANTE EN EL BACHILLERATO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR, CAMPUS MEXICALI

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctora en Educación

presenta

Doris Elizabeth Becerra Polío

Directora de tesis:

Dra. Liliana López León

Mexicali, B. C. Marzo de 2021

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD EN LA RELACIÓN ÉTICA DEL PROFESOR CON EL ESTUDIANTE EN EL BACHILLERATO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR, CAMPUS MEXICALI

TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctora en Educación

Presenta:

Doris Elizabeth Becerra Polío

Aprobada por:

Dra. Liliana López León
Presidente

10 de marzo de 2021
Fecha

Firmado por MINGUEZ VALLEJOS RAMON FRANCISCO ROSARIO - 22472258Q el día 15/03/2021 con un certificado emitido por AC FNMT Usuarios

15 de marzo de 2021

Dr. Ramón Francisco Mínguez Vallejos
Secretario

Dr. Alberto Gárate Rivera
Vocal

Dr. David A. Ornelas Gutiérrez
Coordinador Académico

“La pedagogía de la alteridad es un paradigma desde el cual se observa el mundo; es como una torre elevada que nos permite asomarnos a la realidad; son los ojos con los que vemos al otro y al mundo y los interpretamos” (Ortega y Romero, 2019, p. 223).

“Basta un profesor - ¡uno solo! - para salvarnos de nosotros mismos” (Pennac, 2008, p. 129).

Agradecimientos

Doy gracias a Dios por darme la oportunidad de vivir esta experiencia. Esto ha representado no solo un documento; sino un proceso en el que se han pulido muchas áreas en mí, tanto en lo personal como en lo profesional. Y como en todo proceso, hay mucho que aprender y agradecer.

En esta ocasión toca expresar mi agradecimiento:

A mi esposo, quien ha sido mi compañía incondicional, al igual que mi soporte a lo largo de los años dedicados a este proyecto. A mi hijo, gracias por tu amor y cariño durante la espera.

A mi familia quienes han sabido esperar a la distancia, por su resiliencia ante las circunstancias y sobre todo las palabras de ánimo que me han dado a lo largo del camino.

A CETYS por todo el apoyo brindado y por la confianza.

A mis profesores quienes han compartido su tiempo y experiencia.

A Liliana por motivarme, por mostrar su preocupación y apoyo.

A Gárate por sus palabras de aliento.

A Gina por abrir las puertas de la escuela.

A los profesores que compartieron conmigo sus historias de vida.

Índice

Introducción 1

Capítulo 1. Planteamiento del problema 3

Preguntas de investigación 11

Pregunta general. 11

Preguntas específicas. 11

Objetivos de la investigación 11

Objetivo general. 11

Objetivos específicos. 11

Supuestos 12

Justificación 12

Viabilidad, alcances esperados y limitaciones 15

Capítulo 2. Marco teórico 16

Estado del arte 16

Encuentro con el otro 20

La relación ética del profesor con el estudiante 27

La alteridad: una visión desde el origen 32

Visión sociológica 36

Categorías principales del discurso pedagógico: pedagogía de la alteridad 40

Acogida. 43

Responsabilidad. 47

Testimonio. 51

Sentido de espera: esperanza, promesa. 55

Marco Contextual 61

Filosofía del CETYS Universidad 63

Capítulo 3. Método 67

Paradigma de la investigación 67

Modelo: Historia de vida. 68

Diseño de la entrevista. 69

Guion de la entrevista. 71

Población y muestra. 72

Negociación de acceso. 74

Lugar o escenario. 75

Análisis de datos. 75

Instrumento. 76

Ficha de perfil de entrevistados. 82

Guía de preguntas 85

Recolección de datos 87

Capítulo 4. Resultados 89

Semblanzas de los profesores 90

Semblanza de Leonardo. 90

Semblanza de Sofía. 91

Semblanza de Óscar. 93

Semblanza de Pamela. 95

Semblanza de Alexa. 96

Las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores 97

Categoría de acogida. 98

Categoría de responsabilidad. 113

Categoría de testimonio. 120

Categoría de sentido de espera. 125

Concepción de la relación ética en los profesores 132

La formación de personas desde la visión de los profesores 138

La vivencia 150

Resultado de la entrevista *per se* 152

Capítulo 5. Discusiones 155

Pedagogía de la alteridad y la relación ética del profesor con el estudiante 155

Marco de acción de la relación ética del profesor con el estudiante 172

Formación de personas y la visión ético-antropológica 179

Capítulo 6. Conclusiones 183

Reflexiones finales 193

Referencias 196

Apéndice 1 207

Apéndice 2 208

Apéndice 3 209

Índice de tablas

Tabla 1. Cuadro comparativo de las características del profesor en el marco de la pedagogía de la alteridad y la pedagogía por competencias. 41

Tabla 2. Definición operacional de primer ciclo de vida: su formación y sus indicadores 81

Tabla 3. Definición operacional de segundo ciclo de vida: su práctica profesional y sus indicadores 81

Tabla 4. Definición operacional de tercer ciclo de vida: su concepción del futuro y sus indicadores 82

Tabla 5. Definición operacional de acogida y ética personal 99

Tabla 6. Definición operacional de responsabilidad y trayectoria profesional 115

Tabla 7. Definición operacional de testimonio y trayectoria profesional 122

Tabla 8. Definición operacional de sentido de espera y la influencia escuela en el futuro 126

Tabla 9. Ciclo de vida: su formación 138

Tabla 10. Ciclo de vida: su práctica profesional 141

Tabla 11. Ciclo de vida: su concepción del futuro 147

Índice de figuras

Figura 1. Modelo categorial: pedagogía de la alteridad, relación ética profesor-estudiante. 79

Figura 2. La acogida en el discurso de los profesores del bachillerato del cetys, campus mexicali 98

Figura 3. La responsabilidad en el discurso de los profesores del bachillerato del cetys, campus mexicali..... 114

Figura 4. El testimonio en el discurso de los profesores del bachillerato del cetys, campus mexicali..... 121

Figura 5. Sentido de espera en el discurso de los profesores del bachillerato del cetys, campus mexicali..... 126

Resumen

La educación se vincula con factores sociales, económicos y políticos, lo cual hace que la función esencial de la Escuela se incline a cumplir más unos objetivos que otros; por ejemplo, que se trate de atender a las necesidades de una sociedad posmoderna, en donde algunas de sus características son el logro de competencias o alcanzar estándares de calidad mundial.

Ante este panorama, se ha dispuesto proponer a través de las líneas de esta investigación la importancia que tiene el definir la concepción antropológica de la educación, por ello el estudio se centra en la relación ética del profesor con el estudiante. De esta manera, se plantea la propuesta de un discurso disruptivo y emergente, en este caso la pedagogía de la alteridad por medio de la cual es posible hacer educación de otra forma.

Luego de la revisión documental, se desarrolló un modelo categorial en el que se seleccionaron cuatro categorías del paradigma de la pedagogía de la alteridad: acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de espera. En donde, también se planteó cómo el contexto, la familia y la escuela son categorías de influencia en la vida de los profesores. Para ello se diseñó un modelo metodológico de corte cualitativo, en donde se identificaron las categorías mencionadas, a través de 5 historias de vida de los profesores de bachillerato del CETYS Universidad, campus Mexicali, el cual es de sostenimiento privado.

Los resultados mostraron que la relación ética del profesor con el estudiante tiene algunos rasgos de la pedagogía de la alteridad, entre los que se destacan el testimonio y el sentido de espera. Se abre la posibilidad de continuar con el estudio de esta línea práctica de investigación, así como la importancia de iniciar con programas de capacitación que permitan la divulgación e implementación de este paradigma pedagógico.

Palabras clave: pedagogía alteridad, bachillerato, adolescentes, profesor-estudiante.

Introducción

La presente investigación está enfocada en el estudio de cuatro categorías de la pedagogía de la alteridad enmarcadas en la relación ética del profesor con el estudiante del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS), campus Mexicali. El abordaje, que se ha hecho de este estudio, atiende a la estructura teórico-metodológica propuesta por el programa de Doctorado de la Escuela de Posgrado del CETYS Universidad.

Por lo tanto, se ha dividido el análisis en seis capítulos, el primero *Planteamiento del problema* en el que se expone la situación en la que se encuentra la educación, desde una visión social y antropológica. Así como la necesidad de fortalecer la función formadora de una de las instituciones más importantes de la sociedad: la escuela. Por último, se incluye el marco contextual con el fin de ubicar la dimensión temporal y espacial de la investigación.

El segundo capítulo, *Marco teórico* incluye una revisión de investigaciones que se han hecho con base en la relación entre profesores y estudiantes, en función de la educación moral y principios como la compasión, la solidaridad, empatía, entre otros; esto como parte del estado del arte de la investigación. El grueso de este apartado, comprende desde una visión general del origen del discurso de la pedagogía de la alteridad hasta la visión sociológica de la pedagogía de la alteridad a través de la exposición de cuatro categorías de este paradigma.

El tercer capítulo, trata del *Método* en donde se describen los elementos del diseño metodológico a partir de los cuales se desprende el paradigma y enfoque de la investigación. Se hace mención de los sujetos participantes, así como de los criterios de elegibilidad. Este apartado cierra con el método de análisis que se emplea para la información recogida de la etapa del trabajo de campo.

El cuarto capítulo, aborda los *Resultados* de la investigación mismos que se presentan de acuerdo con la estructura del método comprensivo de Bichi (2000), así como del modelo categorial diseñado para esta investigación. En esta sección se vierten los comentarios más significativos de la muestra seleccionada de los profesores considerados como referentes en tanto el paradigma de la pedagogía de la alteridad y el sistema de evaluación del profesorado de la Institución en cuestión.

El quinto capítulo, *Discusiones* implica el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de las historias de vida. Se organizó de tal forma quedara clara la relación con los objetivos de investigación. De igual modo, se muestran una serie de aspectos para lograr una mirada transversal de las categorías principales de la pedagogía de la alteridad al igual que de las categorías de influencia, lo cual se alinea al diseño transversal del modelo categorial.

El sexto capítulo, *Conclusiones* está conformado por la parte final de la investigación en donde convergen las ideas clave de la investigación, en términos de dar respuesta a las preguntas vertidas en el *Planteamiento del problema*, así como de los supuestos. Se incluyen las aportaciones principales, al igual que las limitantes que se tuvieron para realizar el estudio.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El campo de la educación formal, en las últimas décadas, ha sido objeto de distintas intervenciones de corrientes de pensamiento que tienen cabida en el diseño de políticas educativas, que luego se concretan en planes de educación y a su vez en formas de concebirla. Lo cual se da a través de distintos ángulos, ya sea de autoridades internacionales, nacionales o locales hasta llegar al aula y por ende al profesor. Esto ha propiciado que, al tener diversos agentes involucrados en la educación, permee un modelo de educación tecnocrático en las aulas, lo que sugiere hacer a un lado la esencia formadora de la misma.

Por ello, en esta investigación se plantea la necesidad de buscar una manera de educar personas desde una base antropológica en donde la base del acto educativo sea la persona y la relación que se da entre el profesor con el estudiante. Considerando a ambos como las figuras más relevantes en un proceso educativo y más aún quienes hacen de su interacción un escenario principalmente ético.

Dicho esto, al ubicarse en el ámbito político-social a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, emitida durante la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (1948) se concibió a la educación como una condición para contribuir al pleno desarrollo de la personalidad y a la comprensión, tolerancia y amistad entre naciones, grupos étnicos o religiosos.

Esto, de algún modo, marcó la pauta para que instituciones sociales como la escuela, tomaran de referente este ideal y trabajaran en busca de la formación de personas con base en ello. Posicionando, en cierto modo, a la educación como uno de los campos fértiles en donde era posible invertir en la formulación de posturas pedagógicas, teorías y paradigmas; lo cual impulsó

el surgimiento de corrientes de pensamiento, en el campo educativo, como la Teoría Crítica. Y en el campo sociológico, descripciones como las de la sociedad posmoderna.

De tal forma que, a partir de los planteamientos de la pedagogía Crítica, y la posible influencia de la visión sociológica posmoderna es que surge el interés por este estudio. Ya que se cree que la Escuela tiene una influencia en el comportamiento de las personas y este a su vez en las sociedades en su conjunto.

Ante este escenario, el capítulo encuentra en la concepción antropológica de la educación, una de las problemáticas que enfrenta la Escuela; ya que se considera hay una ausencia de reflexividad, entre los planteamientos de la Escuela, frente a la pregunta ¿a quién se tiene en las aulas?, ¿a quién se quiere formar?, y bajo ¿qué concepción educativa se quiere formar? Actualmente, la educación basada en los postulados de la Teoría Crítica, aún tiene presencia en las aulas, al concebir la educación como una herramienta para mejorar la calidad de vida, o bien de acuerdo con Bauman (2008) se asume al conocimiento como una mercancía, cuyo destino es perder valor y ser reemplazada rápidamente, misma que será desechada en el momento que no se le encuentre utilidad práctica o inmediata. Se trata de una educación líquida, como un instrumento para la creación de conocimiento, el cual sirve para fines económicos y políticos.

De la misma forma, es posible tomar como referencia los aportes de Beck (1998) en cuanto a la concepción de una sociedad del riesgo, quien hizo referencia a los conflictos que representa el que se violente al entorno, incluso a uno mismo. En ese sentido cuestiona si es correcta la conceptualización de progreso, bienestar, crecimiento económico y racionalidad científica. Cuando en la actividad diaria en nombre de estos términos, se destruye la propia humanidad.

En esta línea, también Duch (1997) hizo aportes similares, pero en cuanto a la crisis de las transmisiones que viven las estructuras de acogida la familia, escuela, estado e iglesia. En general,

planteó la importancia que tienen en mitigar la incertidumbre en la que vive el individuo. Insistió en una reconstrucción del cosmos humano, en el que la continuidad y cambio sean reconocidas como condiciones inherentes al ser humano.

Entre las estructuras de acogida, que se destacan para esta investigación son la escuela y la familia, por su relación con la problemática encontrada en este estudio, esto es la percepción que se tiene en la ausencia de la concepción en la formación de personas. Duch (1997) trajo a la discusión que el cierre del siglo XX dejaba una crisis pedagógica la cual tenía un impacto tanto en la escuela y la familia. Hizo evidente la necesidad que tiene el ser humano de sentirse acogido, y cómo se había tornado irrelevante esa función; sino por el contrario, habían permeado el rechazo y la indiferencia como uno de los mensajes de transmisión, lo cual provocó una incredulidad de las personas ante la escuela, principalmente.

De esa forma, interpretaciones pedagógicas y sociales de la persona contribuyen al surgimiento de la presente investigación. Esto con una intención analítica, porque describen y cuestionan cómo se encuentra la Escuela hoy, particularmente en el plano de la relación del profesor con el estudiante.

Entonces desde esta postura, se describe una sociedad como un reflejo de las personas y sus actos; en donde las personas con este tipo de actitudes y conductas, por lo general mantienen relaciones humanas con un bajo perfil de cercanía y de estrechez. Lo que ha implicado cambios en la educación, y esto a su vez en la escuela, específicamente en el aula, cuando se encuentran el profesor y el estudiante.

Dado lo anterior, y siguiendo con la descripción sociológica de mitad del siglo XX. En consonancia con lo descrito, en la sociedad actual, continúa la preocupación por la crisis de la escuela, al orientar las acciones pedagógicas al campo científico, positivista, en donde la escuela,

a través de los profesores se han olvidado de hacer una educación con rostro humano (Ortega y Romero, 2019). En esa línea de pensamiento, en la escuela se ve reflejada esta crisis la cual no está limitada a un nivel social o educativo. La crisis de las transmisiones ha tenido repercusiones desde los niños de preescolar hasta los universitarios, sobre todo en la formación tomando en cuenta sus rasgos referenciales, es decir su contexto.

En este marco de ideas, en donde la educación tiene un papel muy importante en la vida humana, para fines de esta investigación se ha enmarcado en un acontecimiento ético; el cual tiene una base, de entrada, filosófica; sin embargo, el tono de esta investigación trata de centrar su atención en la presencia de los fines antropológicos y sociológicos en el acto educativo.

De tal forma que se delimita el estudio en la presencia de características de un paradigma educativo, de reciente envergadura, la pedagogía de alteridad; el interés por identificar estos rasgos en la relación del profesor con el estudiante tiene su base en la necesidad de encontrar una nueva forma de hacer educación dado las carencias en las concepciones formativas de los estudiantes, esto evidenciado a través de diversas conductas de individualización, rechazo, odio, egoísmo y aislamiento que se presenta en la sociedad actual.

Ahora bien, en esta tesis se aborda la etapa del adolescente, dado que, en México, se concibe a este como quien se encuentra en una etapa biopsicosocial, fuertemente ligada a la toma de decisiones y a la definición de un proyecto de vida (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Esta concepción, aunque está limitada a un sentido moral, porque se relaciona con las normas dictadas por la Nación, se toma como referencia porque considera al adolescente como una persona que siente, piensa y elige. Luego entonces, es en el bachillerato donde el profesor; es quien se implica con el estudiante, hasta el punto de acompañarlo en la definición de un proyecto

de vida. Es por esa razón por la que el estudio contempla como sujeto de estudio al profesor en su relación con el estudiante.

Se consideró también, el plano emocional, ya que las repercusiones emocionales en los adolescentes, forman parte de las conductas de riesgo. En México, en años recientes, se vio un incremento en la aparición de trastornos emocionales tales como depresión y ansiedad, lo que ha provocado situaciones como autolesiones, agresión o hasta el suicidio (Barajas, 2016). En la misma línea, otro estudio reveló que entre los adolescentes prevalecen las obsesiones y compulsiones, ideación paranoide, depresión y somatización (Ornelas y Ruiz, 2016). Lo anterior puede indicar la necesidad del adolescente de acogida por parte de sus padres y probablemente de sus profesores, con quienes pasa por lo menos un tercio de su día. En ese contexto, cabe la posibilidad de que la familia y la escuela como estructuras de acogida hayan contribuido al sentimiento de soledad o desarraigo lo cual influye en sus decisiones de vida.

De tal forma, también ha tenido repercusiones en la adquisición de vicios como el alcohol y las drogas. Lamentablemente, es en el seno familiar en donde, en algunos casos, los adolescentes se animan a probar este tipo de vicios. De acuerdo con Villarreal, Sánchez y Musitu (2013) los padres ante la necesidad de socialización y aceptación social, transmiten a sus hijos adolescentes la cultura del consumo de alcohol. El resultado de otra investigación, comprobó con cifras de la ingesta de alcohol entre los adolescentes (12 a 17 años) que han aumentado más de ocho veces el consumo diario, del 2011 al 2016, de 0.2% a 2.6%, respectivamente (Reséndiz et al., 2018) ello implica la problemática, de nuevo en la toma de decisiones, así como la importancia de generar acciones preventivas desde la familia y la escuela.

A este contexto se le suma, el narcotráfico al ser uno de los negocios que se ha propagado entre los adolescentes, por el fácil y rápido acceso al dinero, aproximadamente 75,000 niños y

adolescentes trabajaban para los cárteles mexicanos en las diferentes áreas de dicha actividad (Libera Internacional en Barragán, 2018). Involucrar en la venta de drogas o incluso al consumo a los adolescentes quienes inician una vida más independiente emocional, física y socialmente puede ser una forma de expresión de las conductas egoístas de la sociedad actual; o bien, del ensimismamiento de las personas, quienes buscan el beneficio propio, sin considerar las consecuencias que pueda acarrear en los demás.

El asunto de inserción a los vicios permitidos o no, también puede ser un reflejo de una situación con dos caras, por un lado, los jóvenes se podrían ver involucrados por las necesidades económicas por las que pasan; pero por otro, puede ser que sea una forma de alcanzar sus aspiraciones personales, pese al peligro o a las consecuencias que esto implique lo prefieren porque es una forma de encontrar esperanza de vida.

A partir de lo anterior, algunas investigaciones promueven propiciar intervenciones no solo de profesionales psicológicos, sino también psicosociales y psicoeducadores que permitan promover estilos de vida más saludables en los adolescentes (Ornelas y Ruiz, 2016). Lo cual refiere la necesidad que hay en las estructuras de acogida, en este caso la Escuela, para buscar formas distintas de hacer educación, maneras a partir de las cuales las relaciones humanas que se propicien en el aula, puedan ir encaminadas hacia relaciones situadas en la ética material como una posible respuesta ante la incertidumbre y carencias que se vislumbran en la sociedad y particulamente entre los adolescentes.

Dichas conductas sociales, además de otros factores estructurales, también son el resultado de la falta de una concepción ética personal, en la cual los adolescentes fundamenten sus decisiones y como consecuencia construyan un proyecto de vida diferente. Siendo así, y

partiendo del contexto social descrito, se ubica el análisis de la investigación en la escuela, como institución social, cuya función es la formación de personas.

Así como, en la relación ética del profesor con el estudiante, descritas desde las características del paradigma de la pedagogía de la alteridad, la cual está basada en principios éticos que contrarrestan las conductas egoístas e indiferentes del hombre posmoderno; aporta valores éticos a la relación entre el profesor y el estudiante (Gárate y Ortega, 2017). En esta línea, la educación retomaría su función principal que es la de formar personas con esperanzas, sueños y aspiraciones (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015); así también se indica la construcción de personas tolerantes, amistosas, comprensivas lo que incidirá en una reconstrucción de los mensajes emitidos por la escuela.

Por lo tanto, la escuela se estudia, desde la óptica de su función social, en donde el encuentro que se lleva a cabo entre estudiante y profesor, es tomado como un acontecimiento ético, que busca fortalecer al adolescente para la construcción de un proyecto de vida personal, basado en una ética material. En este mundo cambiante, el ser humano y su relación con el *otro* se ha visto afectada, en cualquier nivel social, económico, político y por supuesto educativo.

De tal forma, el contexto del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) deja al descubierto que no solo se presentan la ausencia de concepciones antropológicas y referentes éticos en la formación de los estudiantes, sino también es posible observar la misma necesidad emocional y de afecto que tienen los adolescentes de contextos con un alto grado de vulnerabilidad social y económica.

Es por ello que la presente investigación se focaliza en el estudio de la relación ética del profesor con el estudiante dentro del bachillerato de CETYS Universidad, a través de la pregunta ¿Cómo las categorías de la pedagogía de la alteridad se manifiestan en la relación ética del

profesor con el estudiante del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali?

Preguntas de investigación

Pregunta general.

¿Cómo se manifiestan las categorías de la pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali?

Preguntas específicas.

¿Cuáles son las categorías de la pedagogía de la alteridad implicadas en el discurso de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali?

¿Cuáles son las conductas éticas del profesor del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali?

¿Cuál es la concepción de la formación de personas del profesor del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali?

Objetivos de la investigación

Objetivo general.

Describir las categorías de la pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con respecto de sus estudiantes en el bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Objetivos específicos.

Identificar las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Analizar la concepción de la relación ética en los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Identificar la concepción de formación de personas, desde la visión pedagógica de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Supuestos

Las categorías de la pedagogía de la alteridad ejercidas por los profesores del bachillerato del Centro Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali favorecen la relación ética del profesor con el estudiante.

El profesor del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali, propicia una relación ética con el estudiante a partir de categorías definidas por su marco de normas morales.

El profesor del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali, concibe la formación de personas a partir del modelo educativo de la preparatoria, dejando de lado en su discurso planteamientos o ideas antropológicas y éticas.

Justificación

La presente investigación tiene como base la descripción de la relación ética del profesor con el estudiante del Bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, en la ciudad de Mexicali, para lo cual toma como punto de partida el discurso de la pedagogía de la alteridad, el cual manifiesta la importancia de considerar al estudiante como una responsabilidad ética, de tal forma asumir los principios de acogida, compasión, testimonio y esperanza en dicha relación (Gárate, 2018).

Ante la crisis de las transmisiones de las estructuras de acogida, específicamente la escuela (Duch, 1997) la falta de compromiso, la ausencia de identidad, el individualismo (Bauman, 2008) y cómo esto se refleja en la escuela, se ha delimitado la investigación en uno de

los grupos más vulnerables, los adolescentes, ya que se encuentran en un punto crucial de su vida, en la definición de su identidad, manejo de emociones y proyecto de vida. De tal forma el adolescente requiere de un entorno equilibrado e integral para poder tomar decisiones responsables, es pues lo que sucede en el aula debiera estar lleno de significados para la vida (Sanz y Serrano, 2017).

Aquí cabe contemplar la relevancia a nivel internacional de la temática abordada, al ser parte de la agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en donde el objetivo 4 "Educación de calidad, hace mención de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad" (United Nations Development Programme, 2020, párr. 1) con esto no se pretende desviar la atención de la investigación a contemplar la educación solo como eso un objetivo de cobertura o de equidad, sino anclar de esa directriz internacional las intenciones de buscar el que reciban una educación a partir de la cual haya la posibilidad de cambiar su contexto.

Asimismo, se suman a las declaraciones anteriores las vertidas en el último informe en cuanto a tendencias que transforman la educación, en donde se documenta la necesidad de examinar el futuro de la educación en el contexto de las megatendencias mundiales para ayudar a la educación a cumplir su misión de ayudar a las personas a desarrollarse como personas, ciudadanos y profesionales (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019). Lo anterior pone en evidencia el vacío que aún trae consigo la agenda del 2030. Lo más importante aquí es el reconocimiento de hacer cumplir la misión de la educación en cuanto a la formación de personas.

Por dar un ejemplo, en el documento se exponen varias tendencias vinculadas con dicho fin, pero llama la atención uno de ellos en donde se retoma el papel fundamental que juega la educación ante el fomento del uso positivo de las TIC, esto como una de las funciones que puede

desempeñar el profesor como parte del apoyo que, probablemente el estudiante no reciba en casa (OECD, 2019). De tal modo, es oportuno tomar como punto de partida las líneas sociales y educativas planteadas a nivel internacional para enmarcar dicha investigación y dar paso la concreción institucional.

Dicho lo anterior, la aportación de esta investigación en CETYS Universidad, es fortalecer la línea de investigación en el discurso de la pedagogía de la alteridad, para lo cual se han tomado como base los estudios de Linares, Gárate, López y González, 2012; Gárate y Ortega, 2015; Osuna, Díaz y López, 2106; Gárate y Ortega, 2017 los cuales han sido desarrollados en educación básica y en contextos marginados, por lo que esta investigación constituye un aporte teórico en el bachillerato y en un contexto de clase media y media alta. Incluso los resultados de este estudio abonarán a la filosofía del CETYS, que habla de formación humana, profesores con integridad, honestidad y altos estándares éticos, capaces de asumir responsabilidades y comprometerse con su función pedagógica.

Los beneficios, en el contexto del bachillerato, es la descripción de la relación ética del profesor con el estudiante con base en las categorías de acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de espera de la pedagogía de la alteridad. Lo cual impactará en dos planos: el pedagógico, porque se contextualizará en un discurso ético-antropológico la relación ética del profesor con el estudiante. Y en el plano de la gestión educativa, ya que, a partir de los resultados obtenidos, se buscará impulsar la integración de este discurso en el modelo educativo del bachillerato de CETYS Universidad, es decir una visión antropológica de la formación de personas basada en el paradigma de la pedagogía de la alteridad.

Incluso, la metodología de esta investigación se puede replicar en otros bachilleratos para describir cómo es la relación del profesor con el estudiante, a partir de su discurso pedagógico;

de tal forma, se contribuya a fortalecer los asideros teóricos del paradigma de la pedagogía de la alteridad, en un contexto mexicano.

Viabilidad, alcances esperados y limitaciones

Se prevé que la investigación se desarrollará en tiempo y forma, dado que el acceso a la información no es una limitante; al ser profesora de la Institución, se tiene oportunidad de concertar una cita con los sujetos de estudios con cierta accesibilidad.

Se cuenta con los recursos materiales suficientes para desarrollar el estudio, ya que se tiene un espacio físico personal dentro del edificio del bachillerato de CETYS Universidad, en donde se pueden llevar a cabo las entrevistas. También se tiene acceso a cámara de video o audio, así como al software necesario para procesar la información.

Si se pudiera considerar una limitante, es pertinente mencionar que en el bachillerato de campus Mexicali, la tesista juega el rol de coordinadora académica, esto no quiere decir que se tenga injerencia en decisiones directas de contratación, sueldos, asignación de horas o proyectos; sino más bien en el seguimiento de las cuestiones académico-pedagógicas, en términos de gestión administrativa. Sin embargo, esto pudiera interferir en la percepción que se tenga de la tesista como entrevistadora durante los encuentros con los profesores.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se desarrollan las categorías teóricas principales de esta investigación. El capítulo se divide en dos apartados: Estado del arte y Marco teórico. En el primero se incluyen los estudios previos vinculados con el campo educativo, la ética y la moral, situado en un ámbito relacional. El segundo apartado se compone de las concepciones en torno al acto de educar, así como los principales postulados de la pedagogía de la alteridad.

Estado del arte

En este apartado se presentan los resultados de la búsqueda de información con respecto a investigaciones previas realizadas en el marco de la pedagogía de la alteridad situada en la relación ética entre profesor y estudiante. La búsqueda consistió en identificar bases de datos académicas confiables, así como sitios de internet de acceso abierto. Se restringieron los resultados a un periodo de 10 años, es decir de 2009 a la fecha.

Cabe mencionar que no hay evidencia de que los profesores practiquen la pedagogía de la alteridad; sin embargo, pese a ello, este estudio se ha situado en la relación ética del profesor con el estudiante. Con la intención de indagar en la posibilidad de identificar profesores que se acerquen en su práctica educativa a ciertas categorías.

En concordancia con lo anterior, se ha optado el describir las categorías de la pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante, dentro del marco del bachillerato de CETYS Universidad, en la ciudad de Mexicali; con esto en mente, se plantearon algunos objetivos específicos, tales como el de identificar las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores; analizar la concepción de la relación ética de los profesores; así como cuál es la concepción en cuanto a la formación de personas desde una visión ética y antropológica.

Para ello se hizo la búsqueda de información relacionada con las categorías de los objetivos de la investigación, en total se encontraron 25 documentos relacionados con el tema de investigación. Los textos se agruparon con base en la región y las temáticas investigadas ética, moral, relación entre profesor y estudiante, concepción de buenos profesores. Dicho sea de paso, que en su mayoría fueron estudiados a partir de metodologías cualitativas.

De tal forma, el primer conjunto se ubica en la región europea, principalmente en España, de donde se recuperaron nueve investigaciones (Adlbi, 2015; Fazio, 2017; García, 2010; Ortega et al., 2014; Gilligan, 2013; Ibañez-Martín, 2013; Mínguez, 2010; Romero y Gutiérrez, 2011 y Méndez, 2017); las cuales están relacionadas con la pedagogía de la alteridad; esto hace que el campo de estudio esté enriquecido en el área teórica, y no tanto en la investigación empírica. De las nueve investigaciones, cuatro arrojaron datos basados en la investigación de campo con estudiantes de diferentes niveles educativos

Entre los documentos del primer grupo se encuentra la tesis *Rasgos esenciales de los profesores excelentes* (Mendez, 2017) misma que se expone porque describe variables similares a la presente investigación. El estudio encontrado ubica el análisis en la relación entre profesor y estudiante con respecto a características como: responsabilidad, esperanza, acogida, compromiso dentro y fuera del aula. La investigación parte de la experiencia personal del autor, quien tuvo un profesor excelente, por medio de quien encontró un lugar de pertenencia en la escuela y se dio cuenta de que tenía la capacidad de aprender. Una de las consideraciones finales de su estudio, fue que la relación entre educador y alumno, es una de las claves para lograr una educación integral de la persona. Asimismo, consideró que el carácter de cualquier proceso educativo es intencional, ético-moral y relacional.

El segundo conjunto de investigaciones se ubica en la región de Sudamérica, la mayoría se desarrollaron en Colombia en esta región se encontraron mayores aportes en el campo de la investigación aplicada, al haber revisado diez documentos de los cuales siete aportaron resultados en torno a la concepción del profesor sobre ética; ética y práctica docente; un estudio de caso que involucra la inclusión educativa de niños con enfermedades terminales; alteridad asociada con los derechos humanos; el otro y su reconocimiento en la relación pedagógica, entre los más relevantes (Suárez, 2009; Suárez, Martín, Mejía, y Acuña, 2012 y 2016; Materán, 2015; Rionda, Pino, y Cabrera, 2011; Fuentes, 2014; Pérez, 2012; Varón, Martínez y León, 2018; Parra y Vásquez, 2017; Ortiz y Robles, y 2017).

Cabe mencionar que los aportes de la investigación *Concepciones del maestro sobre ética* (2012), se dividieron en dos de corte longitudinal; primero el estudio se enfocó en cuestionar a los profesores acerca de su concepción ética acerca de su profesión, y en el segundo estudio *Ética y práctica docente* (2016) se estudió una relación de la concepción del profesor con su práctica, a manera de triangular la información de la primera investigación con la segunda.

El tercer grupo de textos se focalizó en el estudio de la relación entre profesor y estudiante, en México y Baja California. En ese sentido, se encontraron seis investigaciones, de entre las cuales dos fueron a nivel nacional y cuatro a nivel regional. Los documentos arrojaron que la investigación en el estado surge del estudio de las desigualdades sociales y cómo esta incide en la escuela como institución social. Las temáticas se agruparon en pedagogía de la alteridad, primordialmente en zonas vulnerables, con rezago educativo y situaciones de riesgo alto (Linares et al, 2012; Ibarra, 2013; Iracheta, 2011; Gárate y Ortega, 2015; Osuna et al., 2016; Gárate y Ortega, 2017).

Dado el diseño cualitativo de este estudio, la mayoría se presentaron en formato de narrativa; sin embargo, habría que destacar la investigación *Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad* (Osuna et al., 2016) la cual hizo un aporte importante a la teoría, al proponer un modelo categorial que es de utilidad para el diseño de instrumentos de medición en otras investigaciones, y así profundizar en el estudio del paradigma de la pedagogía de la alteridad.

En complemento a la búsqueda realizada, se descata como una referencia importante, el último estudio realizado por Pedreño (2020) en el que se hace uno de los aportes más relevantes al cuerpo teórico de pedagogía de la alteridad, así como se presenta el diseño de un modelo categorial; al mismo tiempo se muestran los resultados de un estudio comparativo de lo que los docentes piensan y dicen hacer en su práctica educativa y la pedagogía de la alteridad en dos escenarios, la Región de Murcia (España) y de Ensenada (Baja California, México).

Con base en la literatura encontrada, es posible establecer que el tema de la presente investigación, no se ha desarrollado como tal en sus tres categorías de análisis: pedagogía de la alteridad, relación ética profesor-estudiante y bachillerato privado. Por lo que este estudio podría complementar el análisis de la pedagogía de la alteridad en la práctica educativa; del tal modo profundizar los planteamientos en torno a la relevancia de la relación ética del profesor con el estudiante.

El matiz que, problamente sea el más significativo, por ser el menos descrito, es entrar en el terreno de la educación privada. Por lo menos en los estudios de la región no se han hecho acercamientos de este tipo. Se prevé que el nivel socioecónomico no exime a las personas de vivir en un estado de vulnerabilidad, no precisamente económica; pero sí emocional, física y

social. Finalmente, es preciso indicar que de la información obtenida a partir de los textos consultados se tomarán en consideración algunas cuestiones metodológicas.

Encuentro con el otro

Aquí se inicia el recorrido del análisis de la relación ética del profesor con el estudiante, partiendo del hecho de que la relación educativa se basa en un encuentro, este tomándolo como uno distinto, desde una concepción fuera de lo convencional. Es ahí en donde comienzan los planteamientos de la presente investigación, al ubicarse en el encuentro con el *otro*. Para ello se toma como referencia que, en la naturaleza humana, existen encuentros de distintos tipos, los hay formales e informales; a los que se les asocia con emociones o diversas conductas; pero que generalmente se parte de un encuentro del *yo* para con el *otro.*

Desde la óptica de este estudio la vertiente que se toma es un encuentro formal con el *otro*, en este caso la Escuela. Por lo regular el acercamiento que se da dentro de las instituciones, es de carácter normativo, con rasgos del acuerdo mutuo; en donde la educación se convierte en un hecho de servicio a las instituciones y las normas, en contraposición de buscar centrar la atención en el *otro*, como persona.

Dicho de otro modo, el encuentro con el *otro*, se ve normado por una serie de reglas ajenas a la esencia de la educación misma. Es pues, cuando el motivo de este texto tiene su lugar, al situar el encuentro educativo, desde una mirada ética. Al contemplar la posibilidad de que se pueda partir de un acercamiento de un modo diferente. En donde el centro de gravedad sea fuera del *yo* (Levinas, 2002, como se citó en Waldenfels, 2015).

Por otra parte, desde las aportaciones de algunos filósofos griegos, como Platón, Parménides y Heráclito, durante el siglo IV y V a.C., se situaron líneas de pensamiento en donde

se describió el encuentro educativo desde una visión más idealista del hombre, esto contextualizando el encuentro con el *otro*, desde la moral y no la ética. En su concepción, el hombre es un ser sometido al conocimiento por medio de la razón; de ahí pues parten las ideas del periodo histórico de la Ilustración (siglo XVIII), en donde el hombre es construido a partir de lo que sabe, de lo que conoce y de lo que es capaz de hacer. Es así como, se considera que estos pensamientos siguen presentes hasta la actualidad en los modelos teóricos de la educación, al menos en algunas dimensiones teóricas. A través de estos se puede decir que las instituciones se han orientado a establecer algunas normas en cuanto a las relaciones de convivencia con los demás, en donde, en su mayoría se parte del *yo*.

A la par, siglos después se encontraron aportaciones, en donde se plantean otras formas de ver la relación entre personas, como en la filosofía levinasiana en donde la ética, toma un papel fundamental y activo en el encuentro con el *otro*, es a través de la figura del rostro que explican su concepción, la cual es:

> El *otro* no niega pura y simplemente el Yo: la negación total, cuyo intento y tentación es el asesinato, remite a una relación previa. Esta relación entre el *Otro* y yo, que brilla en su expresión, no termina ni en el número ni en el concepto. El *Otro* permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero su rostro, en el que se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que puede sernos común y cuyas virtualidades se inscriben en nuestra naturaleza y que desarrollamos también por nuestra existencia. (Levinas, 2002, p. 208)

La ética de Levinas, partió de la idea de considerar la relación humana a partir de la persona que está frente a *mí,* quien más allá de su rostro físico, con su sola presencia, desde su percepción debiera ser suficiente; acudir a su encuentro y atender su necesidad. Es una forma

distinta de interpretar las relaciones humanas, la cual toma un interés particular en este apartado, porque es desde esa percepción que se pretende situar el encuentro educativo, circunscrito en entornos formativos.

Asimismo, toma en cuenta que el encuentro con el *otro* es interpretado desde la hospitalidad, a través de la que se acoge al extraño sin robarle su condición de extraño (Levinas 2002). La situación de estar frente a alguien más es considerada como uno de los escenarios inevitables, ajenos al *yo;* ante la cual no se podría reaccionar de otra manera, sino desde la responsabilidad, y no de aquella asumida como lo que tengo o debo hacer; al contrario, a partir de la pregunta: ¿es desde la autorresponsabilidad o la responsabilidad que me encuentro con el *otro*?

Ante lo anterior, Levinas 2002, como se citó en Waldenfels 2015, detalló la relevancia que tiene el encontrarse con el *otro*, desde la responsabilidad, entendida como responder ante las interpelaciones de *otro.* Lo asumió como una forma de entrega, en donde hay algo que decir y hacer, que me supera; se está ante alguien a quien se le debe; ante quien se es un respondedor.

Con base en las aportaciones de Levinas, es a finales del siglo XX cuando surgen nuevas formas de concebir el encuentro educativo, lo cual hace que Ortega (1996); Ortega y Mínguez (1997); Romero y Gutiérrez (2011) y Gárate (2018) continúen por la misma línea de pensamiento, por medio de ensayos reflexivos, artículos de divulgación y relatos de historias de vida de profesores cobijados por estas percepciones. Con la posible intención de plantear otras formas de concebir tal encuentro desde la ética del *otro*.

Esta noción de ética, Ortega (1996, como se citó en Linares, 2019) la integró al campo educativo, a partir de cuestionarse, a quién se educa, para qué se educa; consideró estas interrogantes punto de partida para el planteamiento de otra forma de educar. Esto en busca de

respuestas ante un escenario del cual no es partícipe; porque desde su perspectiva el discurso ético actual puede resultar engañoso, ya que esconde la realidad, genera un ambiente de dependencia y servidumbre de las mayorías a las minorías. Al estar fundado en las ideas de la educación tecnocrática.

Las ideas anteriores tienen su base en que las corrientes filosóficas actuales se desprenden de una ética kantiana, la ética formal, en donde prima la moral. La vida en sociedad se encuentra normada desde el deber ser, y no desde el ser persona.

Es pues, por medio de las aportaciones a la ética material, que se ha contemplado otra forma de concebir el encuentro con el *otro*; por lo tanto, el acto de educar, se puede ver trastocado. Dicho de otro modo, hay otra ética y otra visión de hombre, que se encuentra basada en la humanización del hombre y por ende de la educación. Como lo expuso Chalier (1995) es necesario acudir a otra antropología, en la que se forje la idea de la persona como ser unitario, histórico, vinculado a su contexto.

Estas fuentes de pensamiento, han tomado presencia entre los teóricos de la educación de tal forma que, en el siglo XX, se han definido otras propuestas pedagógicas, otras necesidades formativas e inclusive se ha llegado a considerar otras maneras de educar. Tomando como base principal la ética material (Levinas, 2002) y el discurso pedagógico de la alteridad (Ortega, 1996) se han hecho revisiones críticas de los paradigmas educativos que han permanecido desde finales del siglo XX hasta el día de hoy, los cuales básicamente se identifican con la ideas de globalización, al considerarse ciudadanos del mundo; por lo que el idealismo y una visión tecnocrática de la educación se ha visto con más influencia porque está al servicio de los intereses del Estado y el mundo.

De tal modo que, desde la visión de la ética material, es posible que el tomar en cuenta a la persona como parte de un sistema tanto económico como moral, pues no se le atiende de una manera particular a sus necesidades, y se cree que esto hace que la relación con el *otro*, no genere vínculos que le ayuden a ser persona.

Entonces el encuentro con el *otro*, es bajarse de la cabalgadura y hacerse cargo del *otro* para que el mundo se renueve sin cesar (Arendt, 1993); es decir, mantenerse en constante autocuestionamiento de lo que se puede hacer para ayudar al *otro*, en este caso el estudiante. Educar, se vuelve un asunto ético, en términos de que se observa y atiende la necesidad con la esperanza de que esto va a cosechar fruto.

De igual manera, Arendt (1993) aportó en consonancia a la analogía del nacimiento, a través de la filosofía de la natalidad, en la cual describe cómo en cada encuentro con el *otro*, hay una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente no planeado. Lo anterior, hace resonancia con lo planteado por Ortega (1997) quien mencionó que se educa en la incertidumbre, en un campo desconocido, a una persona anónima, quien espera un nuevo comienzo.

Ya en el siglo XXI, se han encontrado aportaciones que se orientan a esta línea de una nueva concepción del acto educativo, por su parte Touriñán (2013) indicó su inquietud en que el educar se debe concebir desde una mirada pedagógica, es decir desde directrices que se centren en la enseñanza; y años más tarde en 2017, añadió que la solución no está en elegir en lugar del educando su proyecto de vida; sino en elegir las formas en cómo se va a acompañar pedagógicamente al estudiante, llevándolo a construir y usar su experiencia para responder a cada situación; de tal modo que identifique su singularidad en este mundo y que no tiene que hacer lo que su profesor ha hecho en su vida.

Romero (2017) aportó al significado de educar, a partir de una concepción del ser humano, ya que consideró que educar no es una simple tarea técnica, sino que necesariamente implica el compromiso con *mi* forma de ver al *otro*. Por lo tanto, en consonancia con los aportes de los autores mencionados, para fines de este trabajo investigativo, se concibió como quien responde al llamado del *otro* y desde la ética hace lo posible por mantener un encuentro formativo.

Llegado a este punto, y retomando lo abordado en esta sección, resulta oportuno precisar que a lo largo de la investigación se empleará el término profesor al referirse a la persona que está frente a los estudiantes en un espacio áulico. En este sentido, se descartan los vocablos *docente*, *facilitador*, *educador* y *maestro,* por alejarse del contexto de este trabajo. Aunque se sabe que, en su uso cotidiano, en distitntos ambientes de aprendizaje, pueden funcionar como sinónimos. Lo cual también es un indicador de la diversificación de este oficio.

Sin embargo, si se habla de maestro y educador, se toman como términos que se pueden emplear en ámbitos de enseñanza, ya sea formal o no; si se trata de facilitador, implica connotaciones conferidas a un enfoque específico de enseñanza, en este caso la educación con base en el enfoque de competencias. En ese contexto, la figura del facilitador establece las condiciones necesarias para ayudar, apoyar y guiar al estudiante; en el desarrollo de sus habilidades.

Por su parte, docente implica la enseñanza; sin embargo, se ha tomado en consideración que el uso más propio, para fines de esta investigación es referirse a la persona que está frente al estudiante, como profesor porque enmarca una definición más precisa con la concepción humanizante que se le asigna en esta trabajo, al ubicarlo en un un contexto meramente pedagógico, no se trata de vincular con grados académicos o áreas de expertiz; sino más bien con

aspectos vocacionales, por ejemplo, tener la capacidad de estar frente a un grupo de personas y manifestar sus enseñanzas; o bien, enmarcados en la historia se le puede reconocer como una persona congruente y apegada a la moral y la fe cristiana.

Aunque, la idea de fe y moral no se desarrolla en esta tesis, se retoma esa concepción de congruencia, en torno a un profesor referente, ya que es una de las categorías que se toman en cuenta en esta investigación. Entonces desde el aula, el binomio profesor-estudiante, a menudo adquiere una serie de matices, pero el que se pretende resaltar a lo largo del documento es el aspecto de la ética.

En esa misma dirección Ortega, Mínguez y Saura (2003) expresaron que no se enseñan valores porque se hable de ellos, sino porque se ofrezcan experiencias de los mismos. La manera de propiciar esos momentos es en el aula en donde el profesor y el estudiante comparten diversas situaciones, a lo largo de una jornada de por lo menos 7 horas.

En tanto, Kant (1980) como se citó en Aramayo (2001) afirmó que el hombre está influenciado por otros hombres, y que en el proceso educativo está presente el hombre mismo; lo que indica una aportación al pensamiento pedagógico. Así pues, el acto de educar es un acto inherente al hombre, le pertenece a él; es perentorio la presencia de alguien más y ese alguien es otro humano que requiere de una relación comprometida y ligada emocionalmente con el que enseña. Educar inevitablemente se sitúa en una dimensión ética, lo cual no quiere decir que no haya otras dimensiones ni que una sea mayor o menor que otra; sino que aquí se quiere llegar a resaltar la relevancia que hay en no perder de vista en dónde se está parado, desde dónde parte el profesor para educar.

Lo que lleva a una práctica educativa reflexiva, en donde el profesor no sólo se basa en la transmisión de conocimientos, en guiar al estudiante para apropiarse de ciertas habilidades; sino

que su preocupación y ocupación primera es saberse y mostrarse persona ante otra persona. Y cómo desde esa percepción inicial, se establecerán los vínculos para dar pie a un nuevo comienzo, del que asume su responsabilidad desde una mirada pedagógica y afectiva.

La relación ética del profesor con el estudiante

En el marco de la presente investigación es necesario dimensionar la relación ética del profesor con el estudiante, para ello se hace un análisis desde el punto de vista ético de la educación. Se considera que en el aula se llevan a cabo procesos formativos que son el foco de este estudio, en donde el profesor se muestra como un acompañante quien se ocupa primero de la persona, en este caso representada por el estudiante.

De tal modo, la formación en el aula va más allá de poner en práctica habilidades técnicas, ser facilitador o guía en el proceso del desarrollo de competencias de un campo disciplinar. Se trata de enmarcar la relación del profesor con el estudiante, en la dimensión ética, en principio, desde la óptica levinasiana. En donde, se refiere la concepción del *otro* como un *Yo*, un reflejo de *mí*.

Los planteamientos de la ética levinasiana al respecto fueron en torno a que la relación con el *otro* es un acontecimiento ético, es decir que sucede en un acto de responsabilidad, la cual asumió como su definición de ética. El encuentro con el *otro* se da en términos de desinterés; de iniciar una relación a partir de la expresión: ¡Heme aquí, estoy aquí para ti! Definió el testimonio como parte de dicha relación en donde el *otro* atestigua de *mí*, por lo que la proximidad y la inspiración son aspectos relevantes (Levinas, 1991). En ese marco, el atender al estudiante, de manera desinteresada, se vuelve una idea de la que se apropian otros teóricos de la educación, de quienes en este texto se exponen sus aportaciones.

Desde una postura teleológica, se recopilaron algunos aportes que distinguen las características de la persona en sí misma y no desde las normas. En ese sentido, otra manera de ver la relación con el *otro* es partiendo de que el encuentro ético con el *otro* es fundamental para salir del ser, ya que situados en el *ser* nos dirige a conductas egoístas, al ensimismamiento y al hedonismo narcisista (Levinas, 1987). Lo que pudiera ser uno de los motivos por los cuales la relación en el aula, se ve influenciada por dichos comportamientos, y ligados al modo de actuar de los estudiantes, cabe la posibilidad de que permeen esas conductas.

El encuentro con el *otro*, en este caso el estudiante, desde esta perspectiva indica que la identidad de una persona solo se puede revelar en la acción, es decir en los actos mismos. Esta relación, se puede asemejar con un actor y un narrador, en donde el narrador es quien capta y hace la historia (Arendt, 1993). Entonces, desde dicha analogía el profesor tomaría el papel del actor y el narrador sería el estudiante, al ser el espectador de lo que sucede en su relación con quien lo educa. Este caso, está extraído desde una visión filosófica; no obstante, se retomó en este apartado por las aportaciones que esto ha tenido en el campo educativo y en particular en la relación del profesor con el estudiante, ya que a partir de ello se develó la idea de que no hay pasividad entre sujetos, que es necesaria la acción para responder al *otro*.

Por su parte Mèlich (2010) concibió la relación entre ambos profesor y estudiante, como un maestro y un discípulo; mencionó que, aunque pudiera verse delimitada o institucionalizada, nunca pierde su fragilidad, dado su condición humana. Bajo estas cuestiones, la relación humana no debiera ser de superioridad por parte de alguno de los implicados, ya sea por conocimiento, por edad o por niveles jerárquicos; sino más bien, orientarse a una relación humana.

Para ello es importante tomar en cuenta que, al desarrollar una relación entre iguales se requiere de una concepción clara de *quién soy* y *para qué estoy aquí*, porque en ocasiones, si el

profesor se percibe antes que todo como un profesionista quien está en un nivel “más alto” por el hecho de ser más estudiado. Entonces cabe la posibilidad de que esas concepciones de “autoridad” o “superioridad” se interpongan en una relación ética, al primar ideas o tener influencias deontológicas en sus definiciones de persona, profesor y misión con sus estudiantes. En el caso de que eso suceda la relación ética entre profesor y estudiante, puede verse opacada. Al contrario, en términos de la alteridad, se aborda la relación humana, desde la asimetría, porque el *otro* sobrepasa todo lo que pueda sucederle al *yo.*

Ante ese contexto, sería conveniente cuestionarse la vocación, la cual puede llegar a tener un anclaje en el ego, como si de tratara de comunicar una presunción de haber nacido especialmente para dicha profesión. Cuando aquí, en la presente investigación no se pretende asemejar a esa situación sino más bien, el abordaje de la vocación es a partir de la condición humana que se tiene frente al *otro*.

Es pues necesario, remitirse a la raíz etimológica de la palabra vocación, del latín *vocatio,* lo cual se refiere a la idea de llamado (Veschi, 2018). En dicho sentido, la condición del *yo* está sujeta a la del *otro,* y para ello se requiere vocación, un llamamiento, para conducir los actos humanos, en miras del beneficio y crecimiento del que está frente a *mí*.

Aquí converge un aspecto importante en el andar del profesor, la convivencia diaria con los estudiantes, la cual es un paso por distintos estadios; principalmente emocionales, quienes están ávidos de ser escuchados y atendidos. Sin embargo, por la sociedad en la que se vive, en varios casos se está lejos de ello y eso pudiera estar vinculado con la aparición de conductas como alienación, tristeza, desinterés; tal como se sugirió en el Planteamiento del problema del presente trabajo.

Dado el contexto social en el que se encuentra el adolescente, se vuelve pertinente, hablar también de las virtudes del profesor. Respecto a esto, desde la ética de la responsabilidad se señala en palabras de Escámez y Gil (2001) “nos obliga a la acción que es la única facultad que tenemos para producir cambios sociales necesarios, junto con otro, formando colectivos o participando en instituciones para que nuestras decisiones tengan posibilidades de éxito” (p. 14). Dicho lo cual, de nuevo, se expone la relevancia en considerar las acciones del profesor, al convertirse en un referente en la formación del estudiante.

En este sentido, la vida en el aula se desarrolla en un ambiente de ires y venires, de emociones, de incertidumbre, en donde prevalece lo no planeado. Es donde se da una relación concebida desde la acción y no desde la fabricación, es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida (Bárcena y Mèlich, 2014). Esto lleva a situar la reflexión hacia encontrar las “formas” a partir de las cuales los profesores, se inclinen más a responder a las necesidades de la construcción de proyectos de vida, lo cual implica la toma de decisiones. La definición de una identidad sólida, que les ayude a enfrentar las situaciones de inestabilidad en la que está inmerso a diario el estudiante. Lleva a replantearse el enfoque de los cursos que se dictan en los salones de clases, qué tanto se están considerando estos matices, qué tanto el profesor busca la manera de contribuir a su formación ética, sin tener que verbalizarlo, sino más bien accionarlo.

A partir de las ideas del subtema relación ética del profesor con el estudiante, se entiende que el profesor tiene una tarea ética, que nace desde el momento en que ha decidido dedicarse a esa profesión, en palabras de Suárez, Martín, Mejía y Acuña (2016) mencionan que:

> La idea de ética que posea el profesor guía y orienta en mayor o menor medida, aspectos tales como: el sentido que le imprime a su vida y los elementos rectores por medio de los

> cuales la rige, las metas esenciales que persigue y la forma cómo las alcanza, el modo cómo interactúa y resuelve los conflictos interpersonales en enriquecimiento de su práctica y la transformación de la comunidad educativa. (p. 10)

Entonces un actuar ético entre el intercambio de información, emociones, metas, intereses, entre muchos otros; considera primordialmente saber decidir entre lo que es conveniente y lo que no es conveniente para la formación personal de los estudiantes. En esencia, se trata de establecer la relación ética desde la respuesta, esa que le deja ver al *otro*, la disponibilidad incondicional.

En una analogía es como si el profesor se ubicara en el centro de una figura esférica por lo que sus ojos adquieren una visión periférica que le ayuda a visualizar la relación entre los estudiantes en el aula. Entonces, a partir de ahí darse cuenta de las necesidades de cada uno de sus estudiantes y no deja pasar esa oportunidad, para entregarse y actuar desde la responsabilidad. Esto es:

> Y es que la íntima conexión que se establece entre educación y responsabilidad ética viene dada porque la educación, en su sentido más radical, tiene como objetivo principal ayudar a las personas a crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes. Ese es su cometido, su tarea, su responsabilidad. (Romero y Gutiérrez, 2011, p. 7)

Se trata de ir más allá de una relación superficial de un saludo o despedida; más bien orientarla a la búsqueda de significados, de encuentros que tengan valor humano. Sobre todo, valor para el estudiante, quien demanda de *mi ayuda*. Como lo afirmó Pedreño (2020) “se asume precisamente la relación educativa la que posibilita un aprendizaje realmente valioso para el alumnado” (p.49). De tal manera, alinear los planteamientos del enfoque constructivista en el que se fundamenta la educación actual, a la construcción de relaciones humanas fuertes, no solo

quedarse con la parte idealista y normativa; sino sumar la visión de la ética material para ayudar al estudiante a encontrar razones y sentido a su vida personal.

Para cerrar este subtema, se hace énfasis en que la relación del profesor con el estudiante, es necesariamente ética, es ante todo y sobre todo una respuesta, es considerado un acontecimiento. De ahí se puede decir que la relación ética del profesor con el estudiante, en el marco de esta investigación es la responsabilidad de dar una respuesta al estudiante a sus necesidades de formación personal y académica. En este encuentro puede haber deberes u obligaciones morales, pero lo más importante es el llamado y la respuesta que pueda recibir de parte del profesor.

La alteridad: una visión desde el origen

A mediados del siglo XX, justo después de la Segunda Guerra Mundial, surgieron formas de pensamiento que buscaban contrarrestar y evitar que repitiera una etapa de guerra como la vivida; a consecuencia de ello, los fundamentos levinasianos aportaron una visión de la sociedad en la que no se permite sobrepasar la dignidad del ser humano, quien es parte de *mí*; es decir parte de un todo que *conformamos* como sociedad. De tal modo, el filósofo retomó el término alteridad, por medio del cual establece una premisa importante, manifiesta una manera de contrarrestar la falta de identidad, el egoísmo, la falta de compromiso; a través de salir de sí mismo e ir hacia el *otro*, ya que ahí comienza lo humano (Levinas, 2002, como se citó en Mínguez, Romero y Pedreño, 2016).

El pensamiento de la alteridad, fundamentó una parte importante de su origen en la Biblia, al tomar como referencia fenomenológica las historias vertidas como una ilustración de la espiritualidad del ser humano. Encontró entre sus libros, principios éticos que integran a la filosofía

levinasiana; por ejemplo, compartir el dolor, la alegría, el sufrimiento, vivir en armonía (1 Pedro 3:8; 1 Tesaloniseces 5:11) Buscar los intereses del *otro* y no los propios (1 Corintios 10:24).

Pero, especialmente hizo énfasis en la figura de Jesús de Nazaret, quien por medio de su vida ejemplificó la ética en su sentido más alto. Resaltó, la invitación que hizo, en continuas ocasiones, a sus discípulos y a los que lo escuchaban a amar a su prójimo como a sí mismos y practicar la compasión (San Mateo 22:39; San Marcos 12:31; Gálatas 5:14; Filipenses 2:3; Romanos 15:2; Romanos 13:9; 1 Pedro 4:8; San Juan 13:34; 1 Juan 3:17; San Lucas 6:36).

De igual forma, practicar la hospitalidad frente al extranjero (Hebreos 13:1-2); resaltó la representación bíblica del desvalido a través de la viuda y el huérfano (Isaías 1:17; Santiago 1:27; Zacarías 7:9-10; Salmos 82:3). Todo esto lo llevó a concentrarse en la expresión más concreta del amor al prójimo, del ejemplo más claro de la respuesta ética para con el *otro* en la parábola del Buen samaritano, relatada en Lucas 10:30-38 que:

> 30 Un hombre que bajaba de Jerusalén a Jericó fue asaltado por unos ladrones, que le robaron cuanto llevaba, lo hirieron gravemente y se fueron, dejándolo medio muerto. 31 Casualmente bajaba por aquel mismo camino un sacerdote que vio al herido, pero pasó de largo. 32 Y del mismo modo, un levita, al llegar a aquel lugar, vio al herido, pero también pasó de largo. 33 Finalmente, un samaritano que iba de camino llegó junto al herido y, al verlo, se sintió conmovido. 34 Se acercó a él, le vendó las heridas poniendo aceite y vino sobre ellas, lo montó en su propia cabalgadura, lo condujo a una posada próxima y cuidó de él. 35 Al día siguiente, antes de reanudar el viaje, el samaritano dio dos denarios al posadero y le dijo: “Cuida bien a este hombre. Si gastas más, te lo pagaré a mi vuelta”. 36 Pues bien, ¿cuál de estos tres hombres te parece que fue el prójimo del que cayó en manos de ladrones?

37 El maestro de la ley contestó:

— El que tuvo compasión de él.

Y Jesús le replicó:

— Pues vete y haz tú lo mismo. (p. 1184)

Es en este relato donde la alteridad encuentra su cimiento, y de dónde Ortega y Romero (2019) hacen un análisis de lo que implica en la filosofía de la alteridad; primero, se hace referencia al encuentro con el *otro*; segundo, a la conmoción interior ante el *otro* que sufre; tercero, va hacia el *otro* para acogerlo y cuidarlo; y cuarto, lo saca de su situación de abandono.

Es mediante estas reflexiones como Levinas (2002), Ortega y Romero (2019) consideraron la Biblia como fuente de inspiración para proponer los principios de una ética, basada en un encuentro responsable con el *otro*; de ninguna manera indiferente ni extraído de una realidad concreta. Sino atendido en su situación, en su contexto hasta el hecho de asegurarse que sale de su condición de víctima. De esa misma manera, es como las figuras de la viuda, el extranjero y el huérfano, se instalan en el pensamiento levianasiano de la alteridad, y son retomadas por Ortega y Romero, al contemplarlas como figuras icónicas en contextos de vulnerabilidad tales, que requieren de la respuesta ética de parte del Yo.

Encontraron en los textos bíblicos una respuesta a la situación de vulnerabilidad en la que se inició la segunda mitad del siglo XX, ya que en la primera parte de este la ética formal kantiana solo demostró la construcción de una sociedad que, fundada en la ley, realizó actos de exterminio y dolor a la humanidad.

En un sentido de justicia humana y respuesta al necesitado, surgió la filosofía de la alteridad, visualizando una tierra sin hambre, ni guerras, ni excluidos al vivir en compasión. En el pensamiento cristiano la compasión es una acción fundamental para vivir bajo los principios

biblícos, en este sentido significa dolor en lo más profundo de las entrañas, por ello en los pasajes biblícos del Nuevo testamento, Jesús ante el hambre compartió el pan; cuando había enfermos, los sanaba; ante la exclusión, acogía.

A manera de generar un equilibrio social, surgieron otras propuestas teóricas como la ética de la compasión, o bien la ética del cuidado Gilligan (2013) entendiendo ésta como aquella que ejerce una madre con su recién nacido. Tomó en consideración la fragilidad del ser humano, por ende, aseguró la necesidad de relacionarse con otros de manera justa; estableciendo lazos cálidos, comprensivos, tolerantes, en cuyas entrañas se priorice la atención *de* y hacia los *otros*. La alteridad en esta teoría, está definida como la responsabilidad mutua, el cuidado recíproco y confianza que emergen de las relaciones interpersonales. Supone hacer a un lado las propias ocupaciones, en tanto se asegure la respuesta que se solicita.

De ello resulta, el surgimiento de corrientes de pensamiento que tuvieron como fin el cultivar y preservar la dignidad de la persona, es decir concebir al *otro*, como un ser, que es igual a *mí*. Partiendo de la concepción que *somos* iguales, no es posible que un ser humano como *yo*, no tenga acceso a lo mismo que *yo*.

En este contexto de ideas, se hace referencia al capricho egoísta y las satisfacciones individualistas que no pueden ser el criterio ético fundamental, debido a que de esa forma se hace a un lado al *otro* y permanence el *yo*, es decir el narcisismo (Mínguez et al., 2016).

Por consiguiente, Levinas (1974) tiene su aporte en la ética de la alteridad al concluir que la persona, no vive sola en este mundo, se encuentra rodeado por *otros*, que lo conforman en sí mismo, tal es el hecho que requiero de los *otros* para poder existir, no *soy* sin ellos, por que no vivo en la soledad; de ese modo el *otro* me necesita.

Desde la ética levinasiana, se planteó la responsabilidad como aspecto importante de la relación intersubjetiva, al considerarla como inherente a la conducta humana, ya que no hay posibilidad de evadirla, al estar frente al *otro*, quien *me* necesita. Lo cual *me* hace libre porque desde esa concepción ser libre es hacer solo lo que ninguno puede hacer por *mí* (Levinas, 1974).

Atendiendo a los aportes expuestos, surgió la perspectiva de la pedagogía de la alteridad, que de acuerdo con Gárate y Ortega (2015) es un discurso sobre la ética y la educación que trasciende el ámbito deontológico profesional del educador; esto es independientemente de que el educador sea un buen profesional o que esté atento a las necesidades de sus alumnos, sea afectuoso y comprensivo; en donde se sitúa el análisis es en la esencia de la persona y su concepción antropológica para actuar en sociedad.

A manera de síntesis, es preciso mencionar que el trayecto por el que se ha gestado el discurso pedagógico de la alteridad, no solo muestra una serie de acontecimientos históricos y anecdóticos, sino más bien entraña entre sus líneas aportes, que bien pueden ser sujetos a la consideración de los teóricos de la educación para replantear concepciones pedagógicas y antropológicas. Así como, se intenta explicar la posibilidad de que el encuentro en el aula es humano, dicho lo cual, se podría tomar como referente para orientar las prácticas de los profesores en el aula y tornarlas, primero humanas y luego técnico-pedagógicas.

Visión sociológica

Este apartado tiene como fin exponer las ideas de quienes han aportado al campo educativo, en congruencia con sus pensamientos sociológicos, antropológicos y éticos. Para iniciar, se explica la visión del contexto de la sociedad posmoderna. Desde la mirada sociológica de Beck (1998) se describió *una sociedad en riesgo* al ejercer conductas egoístas y no prever el

impacto en diversas áreas del entorno; señaló comportamientos como la indiferencia e individualismo a partir de los que se desprenden una serie de problemáticas que más tarde la escuela en su papel de estructura de acogida asume la responsabilidad de atender.

Las aportaciones de Beck (1998; 2016) con relación a la caracterización de un escenario social, pueden ayudar a comprender la época actual, así como a los profesores y adolescentes quienes están envueltos en ese trajín cotidiano. Esto, se puede ejemplificar cuando, al momento de establecer relaciones interpersonales, en ocasiones, los adolescentes optan por hacerlo mediante redes sociales o algún tipo de tecnología. Ante esto la creación de vínculos profundos con el *otro*, se ha vuelto más complicado, porque en ese contexto se inclinan por mantener contacto con muchos "amigos" al mismo tiempo. Sin embargo, las conversaciones se vuelven superficiales e incluso permean, algunas malas decisiones, al tomarlas de forma apresurada y no considerar las consecuencias.

Parte de lo dicho anteriormente, se encuentra fundamentado en estudios mencionados en el Capítulo I Planteamiento del problema, en donde se comentó que, a partir de ese tipo de interacciones, el joven tiende a construir una identidad, basada en ideas de corte narcisista y hedonista. Por lo que la concepción de compromiso es momentánea, con unos cuantos y pasajera.

Otro de los aspectos a considerar en el contexto social, es la influencia de los *mass media* en el adolescente, al tomar un papel educativo, además de informativo (Lipovetsky y Charles, 2014). Lo cual hace que el adolescente sea objeto de posibles daños colaterales, al influenciar en la concepción de su relación con el *otro* y con el entorno; es decir incidir en su comportamiento en sociedad, por ende, en la escuela. Esto es secundado por las ideas de una sociedad situada en el aquí y ahora, es decir en un mundo sumergido en la inmediatez (Beck, 1998). Ambos

coincidieron en la descripción de una sociedad vulnerable ante los cambios de su entorno, los cuales están afectados por ideas capitalistas como la producción en masa y el consumismo lo que lleva a un probable cambio en las percepciones de los adolescentes frente a las relaciones humanas.

El binomio sociedad-escuela está ampliamente referenciado en la descripción de la educación líquida (Bauman, 2008) en donde el profesor por su parte asume conductas que tienen su origen en un contexto globalizado con tendencias de alcance internacional, actúa con base a la idea de estar presente en el mundo; asimismo la intención de pertenecer a una cultura de la innovación y desarrollo ha permeado el discurso pedagógico, en la búsqueda de la "calidad educativa" o bien, ser los "primeros". Últimamente, tales situaciones se han visto reflejadas en la conducta y discurso de los estudiantes.

Desde esa mirada, es conveniente cuestionar estos comportamientos, ya que, de alguna manera, es la escuela quien podría estar favoreciendo ese tipo de contextos; por medio incluso de posicionarse a nivel del mercado con la reestructuración de los modelos educativos, la oferta de los cursos y el mensaje del desarrollo de competencias en los estudiantes. Como consecuencia, se ve opacada la función formadora de personas de la escuela.

De tal modo, la escuela se encuentra en un reto ético, ya que la formación de personas, hoy en la hipermodernidad se ha visto afectada por la educación líquida. Cada vez se vuelve más complicado identificar el papel que tienen las estructuras de acogida como la familia y la escuela en la sociedad. La familia ha perdido su papel de institución socializadora, en primer momento las normas, valores y comportamientos que se aprendían en casa, hoy dependen de otros agentes (Touraine, como se citó en Gárate y Ortega, 2015). Esta percepción tiene sentido con lo

expuesto hasta ahora, al afectarse la sociedad y la escuela, también es posible que la familia, reciba un impacto en la naturaleza de su origen.

Dicho lo anterior, se vuelve a la esencia de este subtema, si lo que se desea es plantear la visión sociológica y la forma en la que esta puede considerarse en la función de la escuela, se retomó la idea de que esta representa un agente de cambio, al ser concebida como un escenario de paz y el lugar indicado para la metamorfosis social (Lamprea, 2018). Lo cual lleva a la reflexión de que el cambio puede surgir a partir de reconsiderar la misión formadora de la escuela, replantear la necesidad de crear espacios en donde los directivos y profesores construyan una visión en común del estudiante para conseguir que la convivencia siga principios éticos. Insistiendo en la importancia de recuperarse de las marcas de violencia, que en la actualidad se ven con mayor frecuencia entre los chicos. Dicho sea de paso, involucrar a los estudiantes en estos espacios de diálogos para la paz, son escenarios que implican el fortalecimiento de la conducta humana situados en la ética. Con lo cual lo que se busque es disminuir la violencia, la discriminación, la baja autoestima, la segregación social, la soledad, entre las conductas y modos de pensamiento por los que la mayoría de los adolescentes transitan y les lastiman.

Ante la dinámica social y por ende del ser humano, se presentan aportes reflexivos, que, desde la visión ética, buscan comprender mejor el papel que está desarrollando la escuela en sociedad, y cómo a partir del discurso pedagógico de la alteridad se pudiera encontrar una concepción ética de la relación entre el profesor y el estudiante. De forma tal que en el apartado posterior se encuentran las bases sobre las cuales la presente investigación realiza su estudio.

Categorías principales del discurso pedagógico: pedagogía de la alteridad

El término pedagogía de la alteridad se define desde un contexto ético de la *otredad*, en consonancia con el adjetivo: alteridad. De acuerdo con Zambrano, Meirieu, Theodoropoulou, Mutuale y Schaepelynk (2013) "Antes que una ciencia, un arte, un dispositivo, la pedagogía es una experiencia de saber sobre la educación. Dicha experiencia traduce la relación entre sujetos" (p. 54). En el aula, esa relación entre sujetos, es la del profesor y el estudiante.

Por lo anterior, la alteridad puede concebirse como una relación ética, interpretada como una interacción de responsabilidad con el *otro* (Mèlich, 2010). Del mismo modo puede decirse de la relación profesor-estudiante, porque es una relación que implica también asumir un compromiso con el que se encuentra a *mi* lado.

La pedagogía de la alteridad es propuesta y definida como:

> La recuperación de la palabra del *otro*, aquella voz que ha sido silenciada por mucho tiempo, por cuestiones ideológicas, políticas, por el eterno conflicto entre el poder y el saber que se gesta dentro de las aulas de clase, lo que impide que cualquier ser humano pueda manifestar su *logos*, su pensamiento, su potencia en la expresión. (Ortega, 2016, p. 115)

En este contexto de ideas, la pedagogía de la alteridad no se ubica en las concepciones de la escuela tradicional, ya que la relación jeráquica entre el profesor y el estudiante no es una alternativa. La alteridad es una respuesta a la necesidad de establecer nuevas formas de relacionarnos con el *otro*, representa una relación entre dos personas que dejan de lado sus títulos, posiciones y prejuicios. En la tabla 1 se presentan las características de un profesor inspirado por la pedagogía de la alteridad y otro formado por pedagogías más orientadas al desarrollo de habilidades, tales como enfoques constructivistas o por competencias; es decir

aquellos enfoques que se decantan por la formación de personas integrales, pero desde una perspectiva del *deber ser*, o bien desde modelos de mercantilización de la educación. Contextualizan el actuar del profesor en un escenario de normas morales y del cumplimiento principal de los programas y planes de estudio, y sí en un ambiente de cordialidad y respeto, de valores morales. Más bien en atender al estudiante como un cliente que merece un buen servicio.

Tabla 1

Cuadro comparativo de las características del profesor en el marco de la pedagogía de la alteridad y la pedagogía por competencias

Profesor basado en pedagogía de la alteridad	Profesor basado en pedagogía por competencias
Educar = formar a una persona antes que enseñar o aprender.	Educar = capacitar en conocimientos, facilitar el aprendizaje. Adiestrar en competencias.
Estudiante = alguien. Estudiante = responsabilidad. Estudiante = despende de mí.	Estudiante = sujeto que aprende. Estudiante = responsable de sí mismo y de sus procesos de aprendizaje.
Acompaña en el proceso de construcción de significados, esto implica los aprendizajes de todo tipo.	Facilita, capacita, dirige procesos de enseñanza-aprendizaje.
Cuida de su estudiante.	La relación es objetiva: alumno que aprende; profesor que enseña.
Conoce y respeta su contexto.	Contextualiza los conocimientos, habilidades y actitudes.
Observa y orienta la interacción del estudiante a la reflexión ética de su actuar en función del *otro*.	Guía la interacción del estudiante con base en normas morales.
Acepta la singularidad.	Uniforma procesos.
Hace actos desinteresados de amor.	Da esperando algo ha cambio (buen comportamiento, buenas notas)
Genera vínculos personales.	Limita la relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
Actúa con apertura ante el estudiante.	Antepone reglas y códigos lo cual no permite una interacción confiada.

Nota: Elaboración propia, 2019.

Como consecuencia la relación ética en la que se desarolla el discurso, apunta hacia una nueva forma de concebir el acto educativo, tal como Orrego (2018) refirió que:

> La alteridad es lo innombrable en el Otro, esta solo puede emerger en la relación con el Otro, lo cual implica que aquel se desprenda de sus escudos, del mundo o la gramática

> con la cual lo define, asumirse curioso y contemplativo frente a lo extraño, frente al rostro del Otro que se presenta como epifanía para acogerlo y hacerse responsable de él, de su particularidad antes que él mismo me exija cualquier responsabilidad. De igual manera, llegar hasta el Otro, hasta el infinito, es un camino arduo que implica una transformación del sí-mismo, una liberación de sí para poder trascender al Otro, librar una lucha constante con nuestra identidad, desprotegernos, distanciarnos de los marcos morales para ir en busca de lo ético. (p. 30)

En el mismo plano, se han generado diversas investigaciones que han buscado indagar la aplicación del concepto otredad, tales como Moreno (2017) quien realizó una investigación en donde involucró tres conceptos adicionales al de otredad: lugaridad, ciudad y escuela; en este sentido explicó la inmersión del estudiante en un contexto, el cual a su vez representa un valor importante; pero no es sino a través de la alteridad que se tiene acceso al lugar del *otro* que no conocemos.

Dentro del marco de este discurso pedagógico, el estudiante no es un ente aislado, quien llega al aula y se sienta a aprender a través de las estrategias didácticas diseñadas por el profesor, sino más bien prioriza a la persona, tal como lo señalaron Zambrano y Meirieu (2013) aquel que interpela y remite el acto a una ética del cuidado de nosotros mismos; por lo tanto, el profesor es aquel que lucha porque la relación con el alumno sea de cuidado y responsabilidad.

Por ende, si la pedagogía es experiencia, y la llave de acceso, según los autores expuestos, es la *otredad*; se está ante una realidad educativa que requiere de propiciar ambientes de aprendizaje en los que las experiencias del saber se desprendan del contexto, ya que el entorno de cada persona, tiene influencia en lo que *soy* y *hago.*

El paradigma de la pedagogía de la alteridad basa sus premisas en una visión humana del estudiante, desde una postura levinasiana, en donde la persona es antes que *yo* y se antepone a *mí*, en el sentido de la responsabilidad. Cabe resaltar que la conceptualización que se hace en este trabajo de la pedagogía de la alteridad está estrechamente relacionado con los aportes del grupo de investigadores en Educación y Valores de la Universidad de Murcia, en donde Ortega, 2004; Mínguez, 2010, 2014 y 2016; Romero, 2016 y 2017 han dedicado gran parte de su producción investigativa a fortalecer la concepción de este nuevo paradigma (Gárate, 2018). Es pues que, de ese modo, luego de haber analizado la posibilidad de llevar a cabo este estudio, se decidió elegir cuatro de las categorías, hasta el momento, identificadas en el discurso de la pedagogía de la alteridad. Las que se recuperan para este estudio son: Acogida, Responsabilidad, Testimonio y Sentido de espera (esperanza, promesa), esto solo por cuestiones de delimitación.

Acogida. Acoger al *otro* es una de las ideas eje de la teoría levinasiana, de ahí parte la concepción ética de la existencia humana, al emitir una fuerte crítica a la egología. Levinas (1974) hizo referencia a que el propósito es la relación del ego con el *otro*, lo cual indica la del *otro*; se interpreta como lo que es dado. En términos filosóficos, sus aportaciones se enfocaron en la reconcepción de las relaciones humanas, esto quiere decir pensar menos en *mí* y más en el que está frente a *mí*.

Para fortalecer esa idea Ortega y Romero (2019) recuperaron un planteamiento que ayuda a comprender mejor la concepción de acogida, al expresar que "esta solo es posible desde una pedagogía de la *cordialidad* en la que la ética no se pregunta sobre <lo que debo hacer>, sino sobre dónde está el otro para hacerme cargo de él" (p. 73). De esta forma es cómo se va construyendo este discurso pedagógico a partir del cual los pedagogos pueden encontrar una forma distinta de vivir su relación con el estudiante.

Teniendo este planteamiento como referencia Gárate (2018), en el plano pedagógico indicó que educar se expresa necesariamente desde la acogida y la responsabilidad, ante ello la compasión se vuelve una inseparable; señaló que se educa reconociendo al *otro*, su historia, vida y contexto. En términos de esta primera categoría de acogida, es importante implicar la fuerte percepción que se tiene de aceptación de la persona que está frente a *mí*. Aceptarla considerando su pasado, presente y futuro. Reconociendo su necesidad de refugio, de un lugar seguro, en donde pueda desarrollarse, donde pueda *ser* persona.

Dentro de ese panorama pedagógico, el diálogo representa una de las prioridades, al ser mediante un lenguaje en común que se establezcan lazos intersubjetivos para enriquecer la relación ética en el aula y como consecuencia el proceso de aprendizaje. Esta forma de relacionarse con el estudiante, sugiere una manera diferente de conectar con el *otro*, en donde se concibe la expresión *estar con,* en palabras de Solla y Graterol (2013) "significa estar abierto al mundo a través del lenguaje" (p. 402). Lo cual sugiere una actitud de disposición ante los posibles escenarios que se presenten en el aula dentro y fuera de ella, en donde los estudiantes se vean implicados.

Situados en la relevancia del diálogo y a su vez del lenguaje, las expresiones semánticas, toman un papel importante entre las relaciones humanas, a sabiendas de que hay distintas formas de comunicación; se puede decir que la mayoría de las veces, se busca establecer interacciones que contribuyan a la construcción de significados mutuos. De tal forma Freire (1992) afirmó que el profesor debería optar por fomentar el diálogo, ya que "no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo", luego de ello, es pues oportuno decir que, acoger es también promover el diálogo para encontrar espacios de reflexión, y como

consecuencia la acción. Lo cual representa una cadena de situaciones favorables para el acto de educar, que podrán ser el inicio de un cambio social.

En términos del lenguaje, Gárate y Ortega (2015) mencionó la importancia de "vincular la educación a la experiencia de la vida real de nuestros educandos es un imperativo. No hay lenguaje y praxis educativos si no hay lenguaje de la experiencia" (p. 124). Como consecuencia se trata de establecer códigos de comunicación que lleven al profesor a vincularse con el contexto del estudiante, de tal manera que se puedan propiciar vivencias en donde se experimenten sentimientos y acciones de acogida.

Tal como lo mencionaron Solla y Graterol (2013) quienes, a nivel teórico, han estudiado la alteridad como puente para la trascendencia ética, ellos expusieron que:

> El trabajar conjuntamente con los otros mejora el rendimiento académico de los estudiantes y, éste a su vez, incentiva a las participaciones e interacciones dentro y fuera del aula. En este tipo de aula colaborativa se sustituye la frase de "tú a lo tuyo" por la de "nosotros a lo nuestro". (p. 403)

Este escenario plantea una relación entre pares dentro de una experiencia áulica en la que se vive una convivencia centrada en la persona, aunque no está situada en términos de la relación ética entre profesor-estudiante, se da entre pares y está fuertemente ligada al constructo de acogida al considerar al *otro*, hacerlo parte de una realidad, en la que se sienta incluido y aceptado. Lo cual podría tener un impacto en el sentimiento de pertenencia al grupo, y probablemente mejorar su percepción de su compañero que está frente a *él.*

Hablar de alteridad, conlleva una forma distinta de concebir la relación profesor-estudiante, esto es darle el valor al *otro*, ese valor de persona, quien tiene una identidad; ello

rechaza el autoritarismo dentro del aula y acoge la educación diferenciada centrada en el estudiante, al considerarlo en su singularidad y contexto.

A partir de lo anterior, puede decirse que, para acoger al *otro*, implica comprender al individuo en su contexto, como Gárate y Ortega (2015) lo afirmó:

> Además, esta concepción social de lo educativo busca una autoformación del individuo en su personalidad que va desde tres ejes fundamentales: la afectividad con lo ético, la cognición por medio de lo lógico y la sensibilidad con lo creativo, logrando así un desarrollo histórico-cultural del hombre en los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 119)

Lo que se traduce en que, si se educa desde esta perspectiva, lleva consigo reconocer una forma distinta de percibir la educación, desde la acogida, se muestra de manera implícita el desprendimiento de uno mismo y la entrega al *otro*. Lo que se traduce en que acoger, es estar dispuesto a atender las necesidades de mi estudiante, en el entendido de que, es mi responsabilidad, no con la implicación literal del adjetivo posesivo “mi”.

De tal modo la acción educativa, desde la pedagogía de la alteridad, se entiende como acogida al *otro*; como un hacerse cargo del *otro* o responder del *otro* desde una responsabilidad irrenunciable, hospedar a quien me interpela. Desde el momento en que se entra al aula; esta conducta es una forma de resistir las conductas negativas de la posmodernidad (Ortega, 2016). Esto quiere decir que se entiende que la acogida del *otro* (estudiante) implica la responsabilidad, del que está enfrente del profesor, como consecuencia el estudiante. De acuerdo con este discurso la responsabilidad del profesor es tomar en consideración el rostro y la historia de vida, ya que en este marco se considera que no hay relación alguna que se pueda emprender sin que la experiencia conlleve una circunstancia.

En resumen, educar desde una postura de acogida, es necesario cuestionarse: ¿Quién es el alumno para mí?, ¿qué espera de mí?, ¿cómo es mi relación con él? (Mínguez, 2010). Esto con la intención de llevar al educador a retomar la naturaleza ética de *su* encuentro con el *otro*; desde esta óptica se considera que las respuestas cambiarán la experiencia educativa.

Responsabilidad. La categoría de responsabilidad se deriva, necesariamente de la acogida, porque es una forma de acercarse al rostro del *otro;* hacer evidente que no es indiferente. Esta categoría del discurso de la pedagogía de la alteridad está ligada con la actitud del profesor frente al estudiante al momento de iniciar un curso, ya que el profesor queda expuesto en el plano personal. Lo que deriva en una significación de la relación entre ambos.

Desde la alteridad, Levinas (1991) definió la responsabilidad por el *otro* como un acontencimiento ético, que no conlleva el conocimiento previo o una proximidad necesaria; sino que el lazo que lo une con el *otro* es solo mediante la responsabilidad en sí misma; es decir la demanda del rostro que está frente a *mí*. Su significación es una orden significada. Es cuando el *Yo* asume que su existencia depende del *otro*; por lo tanto, se debe a él y atiende a sus demandas sin reparo.

Esto se puede asumir en la relación del profesor con el estudiante, en términos filosóficos, a través del reconocimiento del rostro, ya que se dice que surge la demanda de hacerse cargo; lo cual implica un desinterés por el *yo*, un punto de responsabilidad extrema, capaz de asumir el sacrificio por el *otro* (Chalier, 1995). En conjunto la idea de hacerse cargo y de asumir un sacrificio, se intentan extrapolar a la relación entre profesor y estudiante, pero más enfocado en la concepción de la ética personal del profesor frente al *otro*; teniéndolo, primero como persona.

De la misma forma como lo afirmó Levinas, 2002 como se ció en Waldenfels, 2015 “responder significa dar siempre un paso más allá de lo que se adeuda hasta entrar en el reino de lo incalculable” (p. 262). Lo cual indica una forma de actuar más allá de la moral, en donde se anteponen las necesidades del *otro*, es la conceptualización de la entrega sin reservas a un humano, que espera una respuesta ética e incondicional.

La figura del *rostro* es una metáfora que toma un papel crucial en la teorización de la alteridad, porque es la representación del *otro*, que demanda una respuesta ética. El rostro es la otredad; es mediante este que se reconoce la identidad de la persona. El rostro no se ve, se escucha; se atiende al llamado (Levinas, 2002) Esto desencadena una serie de interrogantes en el campo educativo, ya que, de algún modo, en los paradigmas actuales de la educación, en su mayoría se encaminan hacia atender o suplir la necesidad de aprendizaje del estudiante, esto lleva a considerarlo primero un estudiante. Aunque, en el discurso de la educación basado en competencias, se haga referencia hacia buscar el bienestar del estudiante, en los planteamientos filósoficos de fondo, se habla del deber que tiene el profesor como facilitador, en guiar y enseñarle; pero no es claro un fundamento ético en el humanismo que promueve, sino más bien moral.

Partiendo de esta concepción filosófica, se adoptó la metáfora del rostro en el discurso de la pedagogía y se ha implicado en la relación del profesor con el estudiante, esto tomando como base la ética del profesor, en donde se le atribuyen modos de pensamiento en torno a la atención desinteresada de las necesidades de *su* estudiante. De nuevo, se insiste en el posesivo “*su*” en el sentido filosófico.

A lo anterior se le suma, la idea de una relación intersubjetiva, la cual es asimétrica, esto es una relación en donde no hay reciprocidad, no se espera nada del *otro* (Levinas, 1991). En este

sentido, durante la etapa de la adolescencia, como se ha comentado es en esencia formativa, el joven generalmente se encuentra en el ensimismamiento; lo cual repercute en su interacción con los que le rodean, en su etapa de inmadurez se enfoca en sus asuntos de interés; los cuales en ocasiones lo distraen de un *ser* integral. Desde esta postura, es cuando el profesor, en su consciencia de formador de personas, se hace cargo y lo acompaña sin esperar nada a cambio, solo por el hecho de asumir, desde su ética, la necesidad que este tiene de él.

Aunque si bien es cierto, responderle al estudiante, sin esperar nada a cambio, es una situación probablemente compleja de asumir; ya que en el contexto social en que se vive la mayor parte de las acciones que se llevan a cabo es en términos de una concepción de "transacciones", es cuando vuelve la idea de la sociedad hipermoderna, en la que el mercado tiene una influencia tal, al grado de haber permeado la relación profesor-estudiante. Por lo regular, se escucha en las escuelas el deseo de tener alto rendimiento académico, primeros lugares en concursos ya sean recreativos o de conocimiento, incremento en la eficiencia terminal, o incluso lograr los mejores resultados en las pruebas estandarizadas a nivel local, regional e internacional.

Lo cual, no quiere decir, que sea algo con poco significado o de algún modo demeritarlo. Sino más bien, es reconsiderar la predominancia en el discurso de la escuela, dejando un poco rezagado la intención de la formación de personas. Lo que se traduce en un discurso áulico meritorio o por recompensas. Sitúa el encuentro en un plano más empresarial, en términos de asumir una responsabilidad de satisfacción al cliente e incluso de las demandas del mercado y no de la formación de personas.

En el marco del discurso de la pedagogía de la alteridad, dado que no se educa en el aislamiento, es oportuno considerar la circunstancia del estudiante para poder atender a su

llamado (Ortega y Romero, 2019). En este sentido, en el ejercicio ético de buscar las formas de dar una respuesta, toma un papel protagónico la circunstancia, porque esta es distinta en la vida de cada uno de los estudiantes que están en el aula. Desde esta postura, la vida en el contexto del estudiante cobra un significado el cual contribuye a fortalecer la relación ética. De esa forma también se atiende la necesidad de construcción de un proyecto de vida personal.

El compromiso por acabar con la indiferencia social y buscar tender la mano a los que se encuentran en el camino, como lo hizo el buen samaritano es un buen programa de vida, y atiende a una visión responsable de la vida del profesor (Ortega y Romero, 2019). Esto induce a contemplar la posibilidad de que la respuesta ética del profesor va encaminada a considerarlo como un estilo de vida, uno en donde, los pensamientos y acciones diarias, incluyan las necesidades de los estudiantes y los cómo se puede estar presente con las menos reservas emocionales y actitudinales.

A partir de las ideas anteriores es cómo se construyó la concepción de responsabilidad dentro del marco del discurso ético de la pedagogía de la alteridad, en donde el ser humano es responsable de toda aquella conducta que daña el bien del *otro* (daño físico, moral, social, psicológico). Privarle injustamente del bien al que tiene derecho como persona y ciudadano. Nadie me es ajeno, ni me es indiferente (Gárate, 2018).

Bárcena y Mèlich (2014) plantearon una relación entre profesor y estudiante en donde la disposición y la receptividad tienen mucho que ver con el estar presto para atender a las demandas de otra persona en el momento que sea necesario.

Dado este escenario en donde la responsabilidad está enmarcada en una dinámica de desinterés personal, de responder al llamado de otra persona, de tenderle la mano. Representa un reto muy importante trasladarlo a la acción educativa, ya que como se ha demostrado a lo largo

de los años, la educación carga un “lastre” el que presiona desde la óptica de la organización académica y lo que ello implica en cuanto a los planes educativos, metas, objetivos, resultados, entre otros requerimientos (Vila, 2019).

Lo que desemboca, en un plano de acción un tanto complicado de entrar. En donde el profesor requiere de una claridad importante en cuanto a su responsabilidad frente al estudiante. Una que no permita que los factores externos como los de índole académico-administrativo permeen en la relación ética con los estudiantes, quienes son la razón primera de la educación.

Testimonio. Dentro del marco del discurso de la pedagogía de la alteridad, educar es un acto acompañado, inevitablemente de nuestras acciones, en sentido metafórico se podría decir que el testimonio se convierte en las ventanas del alma, tal como se menciona en Lucas 6:45b “de la abundancia del corazón habla la boca”, es decir, se infiere que se actúa y se comparte de las creencias y principios que se albergan en el alma. Si bien es cierto el ser humano, se comporta de acuerdo a un esquema personal de valores morales y éticos, esto lo hace construir una visión del mundo y de su relación con él.

El testimonio, es una continuación del Infinito; el sujeto que dice ¡Aquí estoy!, da testimonio del *otro*. El testimonio ético es pues una revelación que no es conocimiento (Levinas, 1991) De ahí que, cuando se trata de modos de actuar, se atiende a eso, a la acción, a la ejecución, al pensamiento ético traducido en obras. No se refiere a la cantidad de conocimiento ni a las formas técnicas de transmitirlo o enseñarlo. Sino que, el testimonio aquí se ubica en un plano de acción ética, en donde se es consciente de las acciones, y cómo estas pueden repercutir en el *otro* como persona social.

De tal manera se puede decir que, de acuerdo a los principios éticos del profesor, es cómo será su relación con el estudiante. En términos de los aportes de Mèlich (2010) el profesor no

podría limitarse a ser un buen profesional que aplica a su trabajo los conocimientos y estrategias didácticas, sino que sabe transmitir la compasión. El testimonio se desliza entre los espacios de las palabras expresadas. Como afirmó el autor, no se trata solo de interactuar en el plano cognitivo y didáctico, sino ir más allá de lo científico y abordar el plano de lo ético, a partir de lo cual hacer posible un ambiente de aprendizaje que invite al diálogo, asimismo al respeto.

En ese sentido, el paradigma de la pedagogía de la alteridad, trata de acentuar la necesidad actual que hay de que el profesor no solo se incline por mantener una visión del mundo o de las formas de educar; sino más bien construya una concepción antropológica de la educación. Lo cual lo lleve a ser consciente de que lo que haga o deje de hacer tiene y tendrá un impacto en el *otro* (su estudiante).

Educar desde el testimonio, implica, para fines de esta investigación una creencia en la actuación misma de los sujetos que educan. Es un hacer diario, que acompaña al estudiante en cada una de las experiencias que vive con el profesor. Gárate y Ortega (2017) sintetizaron este aspecto con la idea de que el modo de educar es también la manera de vivir. La postura de Gárate y Ortega es orientativa en cuanto a la relevancia que tiene el tomar conciencia del alcance de las acciones del profesor, porque en la interacción diaria se construyen situaciones de aprendizaje que generan recuerdos en el estudiante, y esos recuerdos, los asocian con expectativas personales; es ahí cuando la conducta del profesor dentro del aula, se vincula con los valores éticos del profesor. Y estas a su vez se podrían ligar con la perspectiva de vida del mismo.

Educar desde el testimonio, conlleva iniciar una experiencia educativa, despojándose de cualquier título, erudición y jerarquía. Entrar sin prejuicios, comprendiendo que la actitud juega un papel muy importante en esa relación. La responsabilidad adquirida para con el estudiante, por lo tanto, se inicia consciente del compromiso inherente al acompañamiento a través de

asumir las posibles consecuencias de los actos. Esto puede encontrar fundamento en la definición de ética, bajo la que se concibe este discurso pedagógico, la cual es:

> La ética es el campo que dibuja la paradoja de un Infinito en relación con lo finito sin desmentirse en esta relación. Testificado y no tematizado en el signo hecho al otro, el Infinito significa a partir de la responsabilidad para con el otro, del uno para el otro, de un sujeto que lo soporta todo, sujeto a todos; es decir, que sufre por otros, pero cargado de todo sin haber podido decidir de este tomar, como carga que se amplía gloriosamente en la misma medida en que se impone. (Levinas, 1987, p. 225)

Desde esta postura acompañar, implica estar con el *otro*, quien es *mi* responsabilidad, estar con él desde que se recibe en el aula hasta que la escuela lo gradúa, lo cual no quiere decir que se gradúe de *mí*. La relación ética tiene implicaciones metafóricas de albergar en el corazón (*pathos*) al *otro* en toda su extensión, es decir desde su contexto; reír con él, llorar con él, sufrir con él, emocionarse con él, enojarse con él. Educar no solo atañe en los aspectos técnicos, sino más allá, es pues desde los postulados de la alteridad que se educa más a la persona en el sentido emocional, social y físico; que en el conocimiento científico.

Educar es una experiencia privilegiada, porque hay pocas profesiones que permiten convivir en primera instancia y después, atreverse a vivir la acogida humana. Son momentos en los que ambas partes se muestran tal como son y estas actitudes son percibidas y recibidas desde la perspectiva ética del profesor. Tal como lo afirmaron Gárate y Ortega (2017) en la mayoría de los casos los profesores ignoran que con su modo de actuar proponen modelos de conducta.

De ahí la importancia de retomar de origen las concepciones antropológicas de la educación para “aprovechar” en su máxima expresión las interacciones que se dan entre el estudiante y el profesor, mismas que en ocasiones no se dan en el seno familiar. No con ello se

desdice la implicación de los padres, sino más bien se reconoce la tarea y a su vez el privilegio que tiene el profesor al formar personas desde su perspectiva ética.

De acuerdo con Gárate (2018) el punto fundante es la experiencia de vida del docente y su capacidad para volverla elemento pedagógico. Supone admitir que existen las buenas escuelas, las buenas familias, los buenos profesores, y que los tres, cada uno desde la función que les corresponde desarrollar, hacen uso de la experiencia de vida y, para que lo que enseñen sea creíble y significativo, deben acompañar sus palabras con los hechos. Los actos de congruencia en ambientes de crisis de civilización resultan a veces demasiado complejos. Es un eje de presente, del diario hacer, de la convivencia cotidiana.

Visto de ese modo, se podría decir que los profesores al ser parte fundamental de la Escuela, es pertinente tomar considerar la base en los que se sostiene su práctica. Por ello se hace hincapié en que el profesor si pretende educar, es necesario hacerlo también con sus hechos, de contemplar la relevancia de ser testimonio de aquello que se propone (Ortega y Romero, 2019). Asumir la función de formador de personas desde estos principios, plantea un reto personal y profesional. A sabiendas de lo anterior, sería importante considerarlo, desde una visión de la formación de personas.

Para cerrar esta sección, se prevé que educar permaneciendo ajenos al contexto y cirscuntancia del estudiante, podría alejarse de la idea de encuentro y aún más allá de valorar el significado de ese encuentro. Anclarse en la moral, podría situar al profesor en un ámbito seguro de desarrollo profesional, porque se tiene como respaldo las normas, en ese caso de una institución o algunas otras normas sociales. Sin embargo, hacerlo desde la ética, es considerar que se tendrán momentos de incertidumbre porque las relaciones humanas son así, inciertas hasta

cierto punto. No por ello, una opción sería desdeñar la idea de que, precisamente por eso el estudiante, necesita de referentes éticos, para asumir modos de respuesta ética ante la vida.

En síntesis, situados en los postulados del discurso de la pedagogía de la alteridad, el profesor constituye una pieza clave en la formación de personas; ya que anclados en la institución social: Escuela, es en donde se contrarrestan las conductas egoístas y neoliberales del mundo posmoderno. Si la necesidad expuesta es la de construir una sociedad diferente, entonces se podría iniciar desde la escuela a modelar conductas distintas, desvelando el *pathos* del profesor para favorecer el surgimiento de vínculos y relaciones armoniosas entre las personas.

Sentido de espera: esperanza, promesa. El acto educativo implica una carga importante de sentido de espera, es decir, el hilo conductor ante la relación con el *otro* es la esperanza de que lo que se hace conlleva un sentido, un para qué. No se educa a alguien en medio de nada ni para nada. En virtud de ese planteamiento, es posible que en la esperanza el profesor encuentre un aliciente a su labor o un impulso a continuar por donde va o simplemente a redirigir su camino.

Esta categoría dentro del paradigma de la pedagogía de la alteridad, es una de las menos escudriñadas, y es precisamente por ello que se eligió como una categoría a estudiar, al representar uno de los medios que lleva a mantener la creencia de que lo que se hace en el aula tiene un pasado, un presente y un futuro. Situados en ese contexto, el estudiante llega al aula cargado de una historia, de una situación actual y se encuentra construyendo un futuro. Es pues ahí, donde el papel del profesor se hace presente, como quien lo acoge, quien se responsabiliza de él, y se preocupa y ocupa de ser referente ético; por ello se consideró importante estudiar el sentido de espera que se puede visualizar en la relación pedagógica.

El profesor siente y tiene puesto su objetivo en la profunda esperanza de que esta persona crezca y llegue a su plenitud (Mendez, 2017). A partir de lo anterior, se intenta hacer una conceptualización del sentido de espera, expresada también como esperanza o promesa. De tal modo, se presenta la definición de esperanza de acuerdo con Centeno (2017) en primera instancia "la esperanza es un deseo cuya satisfacción no depende de nosotros: eso es lo que distingue la esperanza de la voluntad: esperar es desear sin poder o sin control" (párr. 26).

Asimismo, la esperanza es ceder *mi* control a alguien o algo más, en este sentido, se cede la autonomía al *otro*, quien espera del profesor un acompañamiento más allá de lo técnico y científico. Referente a lo anterior, en el mismo plano filosófico, se suma que: "la esperanza es un deseo del que ignoramos si será o no será satisfecho: esperar es desear sin saber" (Centeno, 2017, párr. 27). El profesor, al iniciar una relación ética con el estudiante, no está cierto de lo que sucederá, solo se presenta y se dispone a encaminar sus acciones al deseo ético formativo, el cual, desde la postura de la alteridad, se basa en que el estudiante se acerque de una forma diferente al encuentro educativo; en donde primero se sienta acogido; luego, se motive por el testimonio de cómo se da ese encuentro; y de ahí arraige sus creencias en sí mismo, para buscar cumplir sus propias expectativas.

Para complementar las definiciones antes mencionadas, se incluye la siguiente:

> Nadie pone esperanzas en que suceda lo que sabe que necesariamente va a suceder, simplemente espera, ni tiene esperanzas de que haya sucedido lo que sabe que no puede haber ocurrido. Ante lo que conocemos de forma objetiva no cabe esperanza. (Centeno, 2017, párr. 28)

Esto se traduce en que educar con el sentido de espera implica, donarse al *otro* con la intención de hacer suceder lo que se espera suceda; en este caso es que el estudiante crea en que

su permanencia y participación activa en su proceso de formación será la clave para cambiar, creer, permanecer o actuar en su contexto inmediato.

Tal como señaló Freire (1992), “por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana” (p. 19). Esto es, en la educación no se alberga una espera vana, y más específicamente en la relación pedagógica con el profesor no puede formarse solo en la espera en sí misma, sino que se toma como punto de partida “creer” que el estudiante puede hacer y lograr lo que se propone y puede construirse como persona ética.

Ello exige que el profesor supere “la tentación del miedo a educar, del miedo a innovar y del miedo a exponer su vulnerabilidad” (Gárate, 2018, p. 77). Exponerse como persona antes que, como profesor ante los estudiantes, es una cuestión de humildad, de ponerse a su altura en cuanto a formas de pensamiento, de decisión, de tratar de empatizar y enviar el mensaje de -¡aquí estoy! -, puedes confiar. Es un acto de sinceridad y de entrega (Gárate, 2020) de un posible re-conocimiento del *otro* y de su necesidad de acogida y de que alguien lo impulse, y algunos otros de que crean en él.

En la educación hay una promesa, una esperanza, a través de las cuales la escuela puede hacer frente, tal como Gárate y Ortega (2017) lo planteó:

> Creo que en educación ha llegado el momento de hacer bien las cosas, no prolongar, en el tiempo, una situación que, a todas luces, reclama de toda una actuación decidida para cambiar de rumbo y encontrar, entre todos, una manera distinta de educar más respetuosa con el otro de quien somos responsables. (p. 14)

En la sociedad actual, se requiere de una nueva forma de hacer las cosas, una manera en la que el encuentro con el estudiante, adquiera otro sentido, a través del que le sea posible vivir

más que teorizar la función de la escuela como estructura de acogida. Tal como Freire (1992) lo planteaba desde el siglo pasado, cuando mencionó que existen dos premisas de las cuales parten los saberes: la primera: no hay docentes sin discentes. La segunda: enseñar es mucho más que transmitir conocimientos. Esto plantea la función formadora de la escuela, y como consecuencia del profesor, no se queda en el plano de la ética profesional, del deber ser; lleva a levantar la mirada, más allá de la profesión, empuja a la reflexividad de para qué se hace lo que se hace; para qué estudiar lo que se estudia.

Lo que implica una práctica educativa basada en la interrelación de personas, pero también de conceptos, como se resume a continuación: "quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado" (Freire, 1992, p. 25). Es un círculo lleno de significados, que no se termina, sino que renace en cada encuentro con el estudiante, con los fines de la escuela y con el compromiso que muestra el profesor ante su visión antropológica de la educación.

Educar lleva en sí misma una tarea más allá de lo pragmático, son planteamientos que socorren a lo intangible y a lo ético; sin embargo, son trascendentes porque forman a la persona que está frente a *mí* en la esperanza y esto hace que lo replique en su contexto, lo cual va a desencadenar la transformación de una sociedad en la que se vive y se convive. En palabras de Ortega:

> No hay educación si no hay pregunta; no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular. Mientras las conductas justas, tolerantes y solidarias no sean cuestiones-preguntas que afectan a un sujeto, es decir, mientras el sujeto no se sienta interpelado, preguntado, no debemos esperar respuesta alguna sobre estas conductas. (Ortega, 2011, p. 1)

O bien como Orozco (2013) lo refirió:

> Es decir que mi ser en el mundo y en la temporalidad, no puede tener sentido si no es con los demás; mi existencia no tendría pleno sentido si en mi mundo no existieran otros seres que me hagan dar cuenta de que yo existo. (p. 88)

En resumen, formar personas desde el sentido de espera, contempla posibilidades, reflexiones, críticas, encuentros y experiencias que se fundamentan en la esperanza, en la creencia de que existe otra posible educación bajo un nuevo enfoque en donde el profesor es constituido por una envestidura de promesa, la persona en quien se hospeda la creencia de cambio, cambio de conducta, de perspectiva de la vida, de la relación con los demás. También implica espejo, al considerar al profesor un referente de modelo de conducta o de refugio, de la seguridad que, algunos estudiantes requieren continuar en el camino de lucha o solo para permanecer y sentir la compañía de alguien que cree en lo que son y hacen.

De manera general, en palabras de Ortega y Romero (2019) "la pedagogía de la alteridad nace como respuesta a la suerte del otro en su situación de vulnerabilidad, de radical necesidad. Es asumir la carga del otro y acompañarlo en la construcción de su proyecto ético de vida" (p. 180). Esto es una corriente de pensamiento educativo basado en el aquí y en el ahora, en el presente del estudiante; sin pasar por alto el contexto del pasado y presente. Tampoco se aleja de la temporalidad del futuro, dado que en su actuar contempla la influencia que tiene en la construcción de su vida en sociedad. Por ende, el compromiso ético del profesor toma un papel fundamental en la concepción de educar bajo la premisa de la escuela como promesa.

Consecuentemente, el buen educador, el que acoge y se responsabiliza del *otro*, que reconoce el contexto y denuncia la desigualdad, trabaja siempre para el futuro. Y lo hace con el estudiante en un constante aprendizaje mutuo, dicho lo cual la primera pregunta con la que todo

profesor debería iniciar una experiencia formativa debiera ser: ¿para qué estamos aquí? Es pues educar un acto que trasciende al profesor, porque significa acompañar al *otro* a construir su vida, a trazar las líneas básicas de su existencia como humano. Ello exige tomarse en serio la vida del *otro* y también la propia (Gárate, 2018). Por ello, desde la relación y desde el aula, se construye una expectativa, es decir una suerte de promesa. El estudiante que permanece en la escuela, reconoce la promesa y aunque no la entienda del todo, trabaja para ella.

Marco Contextual

Aquí se incluyen los datos sociales y económicos de la ciudad de Mexicali, en donde se llevó a cabo el estudio de la investigación. Se exponen datos con respecto a la ubicación geográfica, la población, así como las actividades económicas. Aunado a ello, se describen algunas de las características que permitirán conocer el perfil del bachillerato que forma parte del contexto del estudio.

El municipio de Mexicali se ubica en México en el estado de Baja California. Mexicali, colinda al Norte con Estados Unidos de América; al Este con Estados Unidos de América, estado de Sonora y el Golfo de California (Gobierno del Estado de Baja California, 2015).

Mexicali es la capital del estado, cuenta con una población de 1 millón 059 mil 896 habitantes (Consejo Nacional de Población [CONAPO], como se citó en Comité de Planeación de Desarrollo Económico [COPLADE], 2018). En cuanto al nivel educativo, en el año 2019 registró un grado promedio de escolaridad de 10 años (Centro Metropolitano de Información Económica y Empresarial, 2019) lo que indica un nivel alto de cobertura en cuanto a la población escolarizada de 15 años y más. La principal actividad económica es la agricultura y la industria (Secretaría de Economía, 2018).

Dado el contexto socioeconómico de la región en 1961, se consolidó un proyecto educativo, vinculado con las necesidades de la empresa local. Como consecuencia se creó el Centro de Enseñanza Técnica y Superior, una institución sin fines de lucro auspiciada por el Instituto Educativo del Noroeste Asociación Civil, quienes a través de su misión se comprometieron a “contribuir en la formación de personas con capacidad moral e intelectual necesarias para participar en forma importante en el mejoramiento económico, social y cultural del país” (Centro de Enseñanza Técnica y Superior [CETYS], 2019, párr.1). En la década del

1970 se establecieron dos campus más en el estado, uno en Tijuana y otro en Ensenada. Estos se ubican a 2 horas y media y 3 horas y media de distancia respectivamente. En el Sistema CETYS Universidad se albergan más de 8,000 estudiantes de todos los niveles educativos.

El campus Mexicali fue el primero en fundarse, dado que el proyecto surge en la capital del estado, por tal motivo es en este campus en el que se encuentra ubicada la Rectoría. La matrícula de bachillerato se distribuye de la siguiente manera: Mexicali tiene 1,228 estudiantes; hasta el 2020 han egresado 8,409; en Tijuana hay 891 estudiantes y han egresado 4,456; finalmente en campus Ensenada la matrícula es de 499 estudiantes y hasta este año han graduado 3,552 (CETYS, 2020). Con esto se puede visualizar el alcance de la Institución en la región.

Las decisiones del Sistema se fundamentan en un Código de Ética, el cual está compuesto por un conjunto de principios de bien ser y bien hacer, a través de lo que se intenta llevar a la persona a vivir con dignidad la Misión del CETYS y su Modelo Educativo; el objetivo de este documento es guiar a los miembros de la comunidad CETYS en la toma decisiones éticas (CETYS, 2013). Lo anterior, de acuerdo a la Institución, está orientado a propiciar las buenas relaciones humanas en el marco del respeto del *otro*.

Aunque el Sistema CETYS tiene su principal labor y matrícula en los niveles superior y de posgrado. El bachillerato forma parte del proyecto y por ende del modelo educativo en su conjunto, así que intenta de ese modo incidir en la formación de personas, en este caso adolescentes de la región en sus 3 campus. Esta investigación se enfocará en Mexicali, en donde los sujetos de estudio, son los profesores y estudiantes del bachillerato. Actualmente este nivel educativo en el Sistema CETYS tiene aproximadamente 1,239 estudiantes; y un estimado de 90 profesores, de los cuales 22 son de tiempo completo y el resto está contratado bajo el esquema de horas/clase (CETYS, 2020).

El modelo educativo del bachillerato del CETYS Universidad, expuesto en la Guía del docente de Media Superior señaló que la educación se centra en el estudiante y se apega a los requerimientos de la SEP, por lo tanto, se indicó que se han hecho las actualizaciones pertinentes, pasando a un enfoque de aprendizaje por competencias esto desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior [RIEMS], 2008) (Centro de Enseñanza Técnica y Superior, 2016). Al año 2018, el plan de estudios tuvo una nueva reestructuración, debido a la solicitud de la SEP como parte de la actualización de la RIEMS por lo que se implementó el Nuevo Modelo Educativo 2018 (NME) el cual se publicó en 2017.

El nivel socieconómico al que se dirige la oferta de esta Institución es nivel alto, esto quiere decir que una persona al inscribirse al bachillerato pagará una colegiatura semestral de 323 salarios mínimos, si se toma en cuenta que el salario mínimo en México es de 185.56 pesos mexicanos (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2019); lo que equivale a 9.13 dólares americanos diarios. Cabe mencionar, que en la página de internet de la Institución señalan, que ofrecen un programa de becas, a través del cual se benefician al 80% de los estudiantes (CETYS, 2020).

Filosofía del CETYS Universidad

A continuación, se muestran algunos aspectos asociados con la filosofía del CETYS Universidad, con la intención de contextualizar el estudio desde la concepción educativa en la que se está fundamentando el quehacer docente en la Institución. En virtud de lo anterior, se presenta el Modelo Educativo del CETYS Universidad, el cual a su vez se deriva del Plan de Desarrollo CETYS 2020.

Ahora bien, el Plan de Desarrollo CETYS 2020, se gestó en el año 2010, ahí se expresó la visión al llegar el año 2020: “CETYS Universidad será una institución de alta calidad educativa, competitiva mundialmente, funcionando como una comunidad de aprendizaje, y reconocida por sus acciones y resultados en un marco de sustentabilidad” (Plan de Desarrollo CETYS 2020, p. 10). A manera de ilustración, algunos elementos de la visión, pueden sugerir que la importancia que tiene para la Institución el fortalecer la calidad y competitividad para de algún modo atender las necesidades de vinculación del contexto internacional y nacional.

Al mismo tiempo, en su misión se concreta la intención de incrementar las competencias científicas y profesionales del alumno, así como fomentar las cualidades valorativas para formar futuros ciudadanos responsables. Pero también enfatiza en una educación humanista, entendiendo por esta la formación integral del ser humano.

De lo que sigue que las bases ideológicas en las que se basan las políticas o lineamientos institucionales, incluyendo la Escuela Preparatoria se han mantenido alineadas a lo propuesto por el organismo rector de planeación; de tal modo ha tenido presente la filosofía y modelo en el desarrollo de la docencia. Lo cual se ve reflejado en la Guía de Docentes de Educación Media Superior (2016) en donde se explicó la concepción de la educación, así como de la docencia.

En primera instancia entiende a la educación como un factor determinante en la existencia y desarrollo de la sociedad. A su vez, concibe a la docencia como la práctica a partir de criterios de calidad, dirigidos a la excelencia; asimismo la considera como una interrelación humana donde se enriquece la personalidad. Con esto en mente se puede notar qué es lo que orienta los objetivos del enfoque educativo que se implementa en las aulas.

Por consiguiente, hace énfasis en que el centro de la actividad académica es el alumno, de igual manera considera como lo más importante en el proceso educativo lo que el alumno

aprenda, haga y desarrolle; también el compromiso que adquiera consigo mismo y con la comunidad. Ciertamente este es uno de los aspectos que interesa identificar a través del acercamiento a los sujetos de estudio, ya que se busca conocer la práctica de los profesores en la relación que llevan con sus estudiantes. Adicionalmente, se busca encontrar en el discurso de los profesores expresiones de la influencia del contexto Institucional, en cuanto a la concepción de su práctica pedagógica.

En la Guía de Media Superior, también se documenta el desarrollo histórico acerca de cómo se ha ido modificando y adaptando la filosofía del CETYS, puesto que ahí se menciona que la Institución es consciente de la necesidad de ajustar la filosofía educativa ante los cambios del tiempo y las circunstancias del contexto. Es pues, desde 1977, integra como parte de su filosofía una vocación humanista, puesto que la persona es el centro en el proceso educativo. Lo anterior, es de las ideas medulares que se buscan identificar en el discurso de los profesores.

El CETYS a través de los años subsecuentes ha hecho algunos cambios en los documentos, entre los más relevantes para los fines de esta investigación, son cuando en 1982 se integró la capacidad moral, como uno de los fines en la formación de los profesionistas en tanto que los concibe como hombres y mujeres valiosos. También se hizo hincapié en un modelo valoral, científico y cultural, bajo los principios de calidad y excelencia. En 1991, por primera vez se vislumbra una concepción de la persona humana, como dualidad de materia y espíritu. Explicando las dimensiones de la persona tales como la racionalidad, la individualidad, la sociabilidad y la libertad. Planteamientos como los mencionados, son los que, en parte, podrían conformar la visión y misión de los profesores en la Preparatoria del CETYS.

A propósito de las reflexiones ideológicas, se puede notar cómo se fue orientando la mirada a un lado más humano y no tanto técnico o profesionalizante. Lo que abrió pie a incluir aspectos más inclusivos en su filosofía.

Respecto a la percepción que se tiene de la educación, se sostienen concepciones como un proceso de perfeccionamiento de la persona, por medio del cual se hacen más humanos. Lo que no lo considera posible sin la contribución de la socialización. De ahí se desprenden sus funciones educativas, las que se basan en priorizar a la Ética sobre la Técnica, el respeto a la dignidad de la persona y los derechos humanos, así como construir profesionalmente una civilización de calidad humana. Estos matices humanistas son importantes encontrar en el trabajo de campo que se haga con los profesores para identificar la concepción de formación de personas en sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, es conveniente hacer referencia al momento cuando se incluye un sistema de valores en la filosofía institucional, contemplando a la libertad, justicia, espiritualidad, belleza, bien y verdad (Plan CETYS 2020, 2003). De esta forma, se intenta ubicar con mayor claridad, el contexto educativo y filosófico del CETYS Universidad y por ende de la Escuela Preparatoria; lo cual se torna importante con relación a los planteamientos de la presente investigación.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se presenta el método que se empleó para desarrollar la investigación Categorías de la pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante dentro del Bachillerato de CETYS Universidad, en el municipio de Mexicali, Baja California. Esto luego de revisar otros estudios para identificar cómo se acercaron al objeto de estudio, de tal modo, se optó por abordar la investigación desde el paradigma de la investigación cualitativa, con base en el método de análisis comprensivo. Para ello la técnica de recolección de datos que se llevó a cabo fue la entrevista a profundidad, a partir de la cual se obtuvieron historias de vida.

Es importante mencionar que, al momento de abordar la investigación en su carácter metodológico, no se encontró evidencia de otros trabajos en donde se haya estudiado la pedagogía de la alteridad como un paradigma educativo adoptado en la práctica de alguna institución, tampoco por algún grupo de profesores. Sin embargo, al revisar otros estudios similares, se optó por el siguiente abordaje.

Paradigma de la investigación

En este caso, el diseño de la investigación se basa en un paradigma cualitativo, ya que de acuerdo con Creswell (2005) es el más indicado cuando se requiere tener un acercamiento profundo a la realidad. Aquí se da voz a los profesores del bachillerato, con el propósito de establecer comunicación directa con los sujetos de estudio y así conocer cuáles son las acciones en su práctica docente que los han llevado a propiciar relaciones éticas con sus estudiantes.

Al mismo tiempo, este estudio adoptó la definición de investigación cualitativa, comprendida como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado

de conocimiento" (Sandín, 2003, p. 123). De tal forma, la intención de este trabajo es alinear el proceso metodológico hacia la descripción de la realidad a estudiar, con el fin de robustecer el campo de conocimiento del discurso de la pedagogía de la alteridad.

Así, el énfasis está puesto en la descripción, es decir, en la caracterización del fenómeno social como un todo y su relación con los principales planteamientos de la pedagogía de la alteridad.

Modelo: Historia de vida. En consonancia con el tipo de investigación cualitativa, se guió el acercamiento a la realidad a través del modelo de historias de vida, el cual está basado en el método biográfico. Las historias de vida se analizaron mediante la técnica de análisis comprensivo. Lo anterior se explica a continuación.

El modelo de historia de vida es definido por Pujadas (2000) como relato biográfico o *life story* que consiste en el registro literal de los encuentros de entrevista que el investigador hace al sujeto de estudio. La implementación del modelo se llevó a cabo con base en los planteamientos del autor, quien recomienda realizar entrevistas a profundidad abiertas, sugerir el uso de documentos personales como apoyo para recordar acontecimientos y tener transcritas las entrevistas previas y organizadas en archivos en categorías, como por ejemplo literal, temático, cronológico y por personas. El modelo de historia de vida, se tomó como fuente primaria en el trabajo de campo de la investigación, a partir de lo cual se realizó el análisis de la información.

Dentro de las modalidades de historias de vida se encuentran las de relato único y las de relatos múltiples, entre las segundas se pueden distinguir las de relatos cruzados y las de relatos paralelos (Pujadas, 2000), para efectos de la presente investigación se optó por la de relatos paralelos ya que se entrevistaron a cinco sujetos de manera análoga.

Para desarrollar el modelo anterior, fue necesario aplicar una técnica de recolección de datos de corte cualitativo, en el caso de este estudio se empleó la técnica de entrevista a profundidad, esta consiste en encuentros reiterados con el entrevistado, con el fin de comprender a cabalidad las ideas y expresiones que comparta el sujeto. De tal modo, la interpretación de la misma sea lo más apegado a las intenciones del sujeto.

Como lo afirmó Bolívar, Domingo y Fernández (1998) lo importante es que a través de sucesivos encuentros el investigador vaya obteniendo una visión lo más completa posible de los relatos que el entrevistado ha construido acerca de un problema particular. En este caso el investigador no deberá perder de vista que su papel es guiar al entrevistado a eliminar el olvido de los acontecimientos más importantes de su vida, dado que a partir de ello se construirán los productos finales.

El énfasis del método biográfico y de las corrientes humanísticas, en general, consiste en no cercenar ni postergar esa instancia testimonial, única, expresiva de las historias de vida (Pujadas, 1992) en concordancia con la línea de pensamiento del autor se diseñó la metodología de la investigación en el método biográfico, ya que se encuentra alineada a los principios del discurso pedagógico abordado, que es dar voz a los sujetos, en este caso se busca conocer el testimonio de los buenos profesores del bachillerato de la preparatoria del CETYS, campus Mexicali.

Diseño de la entrevista. Por medio de la entrevista se permite la conexión entre las partes interesadas y da acceso a los sujetos de manera más flexible (Álvarez-Gayou, 2003), por ello se decidió acercarse a los profesores por medio de entrevistas, de tal modo se desglosan las partes del proceso que dieron lugar para obtener el testimonio de los sujetos.

A continuación, se presentan los pasos que se siguieron para la realización de la entrevista fundamentados en Sierra (1998) lo cuales son:

1. Selección del entrevistado. Se determinaron los criterios y la técnica de selección de la muestra. Se llevaron a cabo por lo menos tres encuentros para dialogar lo más posible con los sujetos. Se les explicaron los motivos e intenciones de la investigación, las condiciones de los encuentros y el anonimato a lo largo de su participación; la logística de los encuentros, así como la devolución de la información.
2. Guía de la entrevista. Previo al encuentro con el interlocutor, se elaboró una guía de entrevista, la cual se le dio a conocer al entrevistado.
3. Situación y desempeño en el trabajo de campo. Se informó del contrato comunicativo, el cual, según Sierra, consiste en un pacto o compromiso de cooperación, a través del que se fijan tácticamente las reglas, los procedimientos y el conjunto de condiciones en los que se va a desarrollar la interacción conversacional. Se le compartió el formato de consentimiento informado (ver apéndice 2). El desarrollo de la entrevista se hizo, de acuerdo a la lógica del embudo**.** Se colocó una grabadora para permitir la interacción más fluida entre los interlocutores.
4. El análisis e informe final. Se tradujo de manera verosímil lo que los entrevistados expresaron y percibieron de los planteamientos abordados en el desarrollo de la sesión. La información recopilada se interpretó mediante el análisis comprensivo (Bichi, 2000) en el que no se limita el análisis al final de la recolección, sino desde su inicio, hace énfasis en que este tipo de técnica toma en cuenta las historias como la interacción de cada encuentro.

Guion de la entrevista. El guion como tal se explica a detalle en la sección de instrumento, en donde se describe cómo se diseñó el formato, pero también el contenido de las preguntas a realizar a los entrevistados. Aquí lo que se muestra es el proceso de validación de las preguntas.

Para el diseño de la entrevista se tomó en cuenta la opinión de expertos en pedagogía de la alteridad, a quienes se les solicitó la validación de la guía de preguntas. Este método es definido por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 3).

Se tomó como referencia el método de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) con algunas adaptaciones mismas que se adecuadron a los fines de esta investigación. Los pasos que se han omitido no tienen una relación directa con el diseño de la investigación, por ello se ha decidido dejar los que se apegan más al diseño cualitativo de la misma. Aquí los pasos:

1. Definir el objetivo del juicio de expertos. En esta etapa el investigador expuso a los expertos que la finalidad de su intervención era la de validar el contenido de la guía de entrevista.
2. Selección de los jueces. Se tomó en consideración la formación académica de los expertos, su experiencia y reconocimiento en la comunidad. Se propuso un mínimo de tres jueces, dos de los cuales son expertos en la teoría de la pedagogía de la alteridad y uno en diseño de instrumentos de recolección de datos.
3. Explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada una de las preguntas de la guía de entrevista. Esto le permitió al juez evaluar la relevancia, la suficiencia y la pertinencia de la pregunta.

4. Especificar el objetivo de la guía de entrevista. Se proporcionó a los jueces la información relacionada con el uso de la guía, es decir, para qué van a ser utilizados los resultados obtenidos a partir validez de contenido y juicio de ellos. Esto aumentó la contextualización del juez respecto a la guía, lo cual incrementa el nivel de especificidad de la evaluación.

Población y muestra. La población está constituida por 90 profesores, de los cuales se hizo una selección de una muestra intencional de cinco profesores del bachillerato del CETYS Universidad, campus Mexicali; quienes, en primera instancia, fueron elegidos por razones de representatividad de cada campo disciplinar de acuerdo con la organización de la preparatoria en cuestión. Cabe mencionar que los sujetos que integraron la muestra, no fueron capacitados previamente, ni tampoco se les mostraron las conceptualizaciones teóricas del discurso de la pedagogía de la alteridad.

Este tipo de muestreo hace referencia al de caso típico en el que "los investigadores definen cuáles son las características de los individuos 'típicos', y seleccionan la muestra para que corresponda a las características de los casos típicos" (Lucas y Noboa, 2013, p. 282). Dada la situación, a continuación, se enlistan los criterios de elegibilidad considerados para fines de la presente investigación. Al tratarse de una investigación cualitativa y en atención a respetar la metodología de este enfoque, se establecieron los siguientes:

a) Tener por lo menos 5 años de experiencia docente.

Los años de experiencia se tomaron en consonancia con el sistema de reconocimiento de antigüedad de la Institución, esto es porque se considera el hecho de permanecer a partir de 5 años en una institución, es una forma de evidenciar el conocimiento de la filosofía y de las funciones del puesto que se desempeña. Desde luego que esto no quiere decir que

un profesor que tiene menos de 5 años de experiencia no sea un profesor que se desempeñe desde una ética personal con sus estudiantes; sino que, dado la formalidad del estudio cualitativo, es necesario establecer criterios, que de algún modo estandaricen el proceso de selección de la muestra intencional.

b) Impartición de clases de por lo menos el 60% de su jornada laboral.

En cuanto a la decisión de incluir profesores que impartan clases por lo menos el 60% de su jornada, es con la intención de recolectar la mayor información posible de un profesor que tiene contacto diario y por la mayor parte de su día con los estudiantes, ya que eso hace que se convierta en un profesor que está justo en el aula, el escenario que se busca caracterizar en esta investigación.

c) Estar impartiendo clases en el bachillerato del CETYS al momento de la recolección de datos.

Este criterio puede que se implique en el anterior; sin embargo, se dejó por la razón de que, al momento de las entrevistas, era una condición no negociable para proceder con la recolección de información. Dado que puede suceder que, por ejemplo, imparta clases en otra institución, y allá permanezca el 60 % de su jornada y aquí el resto. Eso no interferiría, pero no se procederá a entrevistar a un profesor que por algún motivo no esté impartiendo clases en ese momento en el bachillerato del CETYS.

d) Contar con una trayectoria de cumplimiento de acuerdo con los criterios del Sistema de Evaluación del Profesorado de Media Superior.

Este aspecto es, de algún modo, el más cuantitativo, dado que se basa en resultados númericos en cuanto al desempeño del profesor en el aula. Sin embargo, se consideró importante mantenerlo como un referente ante la comunidad del claustro académico

porque, la evaluación del profesorado que realiza la Institución juega un papel fundamental en el seguimiento y acompañamiento del profesor, en cuanto a sus necesidades de capacitación y actualización. Así como está, alineado al modelo educativo de la Institución.

e) Tener comentarios positivos o retroalimentación constructiva en la evaluación docente.

Este punto representa uno de los criterios fuertes en la decisión de la muestra intencional; porque los comentarios vertidos por los estudiantes, considerando que son anónimos, se leen sinceros y con un alto grado de menciones ubicadas en el plano relacional y ético. Más allá del dominio declarativo de la asignatura.

Negociación de acceso. La negociación de acceso se dio en dos planos; el primero, con los expertos para la validación de la guía de preguntas; la segunda, en cuanto a los profesores a entrevistar.

En el primer caso, los expertos en pedagogía de la alteridad, fueron contactados vía correo electrónico, se dio un margen de una semana para esperar respuesta, una vez que se tuvo respuesta, se les explicó el objetivo del proyecto de investigación y luego la intención de su participación en la validación de la guía de preguntas.

En el segundo caso, se hizo contacto con los profesores personalmente, se les puso en contexto y después se les solicitó un primer encuentro en un punto neutral de la ciudad para explicarles el objetivo de la investigación y cuáles eran las implicaciones de su participación.

En ambos casos se presentó un oficio de consentimiento informado (ver apéndice 2), en donde se indicó el objetivo de la investigación, la información que se requería de cada uno; así como el periodo y los posibles encuentros que se tenían previstos. También se les explicó y se les

solicitó autorización para que cada uno de los encuentros fuera grabado en audio, manifestándoles que la información recabada se guardaría en la computadora del investigador por tiempo indefinido y, en caso de ser necesario, se compartirían los audios con la directora y tutor de la tesis.

Se les hizo de su conocimiento que en cualquier etapa de la investigación se podrían retirar libremente, y de no concluir con los 3 momentos deseables para entrevista, no se podría hacer uso de su información y se tendría que borrar del equipo de cómputo y en los dispositivos en los que se hubiere almacenado la información, esto con el fin de garantizar la confidenciabilidad de sus comentarios.

Lugar o escenario. La entrevista se llevó a cabo en el lugar de elección de los entrevistados. En este caso, en uno de los cubículos de la Biblioteca del CETYS Universidad, campus Mexicali; los cuales son independientes unos de otros, lo cual permite cierta privacidad, ya que los sonidos pueden ofrecer distractores durante los encuentros. Cada uno de los cubículos está acondicionado con una mesa, 4 sillas, una televisión, un pizarrón, una ventana mediante la cual se puede observar el interior de la Biblioteca y un abanico que permite la ventilación en el lugar.

Análisis de datos. El análisis de datos se llevó a cabo mediante la técnica del análisis comprensivo Bichi (2000) el cual está orientado a descomponer todas las partes del proceso de la entrevista, no solo la parte final; se tiene una visión más amplia de la fase de recolección de datos, esto es, toma en consideración tanto la historia de vida (producto final) como los momentos de entrevista; los cuales divide en tres ámbitos que son el ciclo de vida, la vivencia y la interacción durante la entrevista. Cada uno de los niveles se recomienda analizar en dos

sentidos, por medio de la misma historia (vertical) o mediante la relación con otras historias (horizontal).

El ciclo de vida se refiere a los momentos de vida por los que ha transitado el sujeto; mismos que, para efectos del análisis, se dividen en etapas significativas de acuerdo con categorías que el investigador defina, en este caso serán 3; la etapa de la formación del sujeto, la de su práctica profesional y su concepción del futuro de cada uno de los buenos profesores.

La vivencia, tiene relación con las intenciones del relato, el cómo y por qué se está haciendo la historia de vida, a partir de lo cual se buscaron conexiones con tres categorías de influencia en la vida del sujeto, que son la familia, el contexto y la escuela. Cómo estas han contribuido a formar a los buenos profesores, esto se analizó por medio de las opiniones, emociones y percepciones que emitieron los sujetos, en cada uno de los tres momentos de entrevista.

El último aspecto a considerar, es la entrevista como tal, en donde se buscaron factores como la comunicación no verbal y la identificación de áreas significativas o no para el sujeto.

Instrumento

El diseño del instrumento está dividido en dos etapas; la primera está relacionada con la guía de preguntas y la segunda con el formato en cómo se presentará la historia de vida. Se inicia con la descripción de la guía de preguntas.

Con el fin de generar las preguntas del guion de la entrevista se consideraron los estudios previos de Serrano (2011) y Osuna et al. (2016) a partir de la estructura del modelo planteado por los autores mencionados se diseñó el propio, para fines de esta investigación. Se retomó la estructura del diseño como la idea de partir de una metacategoría, en este caso la Pedagogía de la

Alteridad; el resto del modelo categorial se ha construido con base en el Marco teórico de la presente investigación y las recomendaciones de los expertos en la teoría; asimismo de la directora de tesis.

Es preciso aclarar que el discurso de pedagogía de la alteridad, no considera como tal, categorías con base en las que se identifique o analice como una teoría; sino más bien se estructura a partir de una serie de características o atributos, mediante los cuales es posible identificar los cimientos de dicho paradigma educativo.

No obstante, lo anterior, para fines de este estudio metodológico se ha organizado el análisis en categorías; esto con el propósito de contribuir a la implementación del método de recogida de datos, que en este caso fue el método biográfico, a través de las historias de vida. Tal como indicó Kohler (2008) a través de algunas recomendaciones para realizar estudios de corte cualitativo, donde reconoció la importancia de que los análisis narrativos basados en experiencias y trayectorias de vida, es necesario dividirlos en unidades o categorías para un mejor tratamiento de la información recolectada.

Entonces, luego de definir la metacategoría, pedagogía de la alteridad, se ha delimitado la investigación en cuatro categorías centrales acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de espera; a su vez se determinaron tres categorías de influencia la familia, el contexto y la escuela. Las que hacen el papel de categorías transversales a lo largo del modelo, ya que tienen un impacto invariable en cada una de las categorías centrales.

Dado el diseño cualitativo de la investigación, la recolección de datos se hizo por medio de una técnica cualitativa, método biográfico-historia de vida, para ello se dividió en tres momentos los encuentros con los sujetos de estudio; de los cuales el primero se refirió a su etapa de formación hasta llegar a ser profesor; después, se analizó su práctica profesional; y el último

fue la concepción del futuro que tiene de su vida como profesor. Cabe mencionar que cada una de estas etapas, atiende a la relación que tiene el sujeto con cada una; es decir, la etapa de su formación con su *yo* en el pasado; la etapa de su práctica profesional con su *yo* en el presente; y finalmente la etapa de su concepción del futuro con su *yo* del futuro.

Aspectos claves para que, a través del método biográfico, se permitiera conocer al sujeto en tres momentos importantes de su vida, que nos llevaron a encontrar puntos de inflexión que a su vez permitieron vincularlos con las cuatro categorías centrales del discurso de la pedagogía de la alteridad.

En el caso de los indicadores se definieron tres para cada uno de los momentos de encuentro, los cuales a su vez se explicaron a manera de orientación para el momento de la entrevista. La última columna de la matriz, integra un abanico de preguntas, las cuales están alineadas con las categorías centrales, las categorías de influencia y los indicadores.

A continuación, se presenta el modelo completo a partir del cual se llevó a cabo la etapa de recolección de datos (ver figura 1).

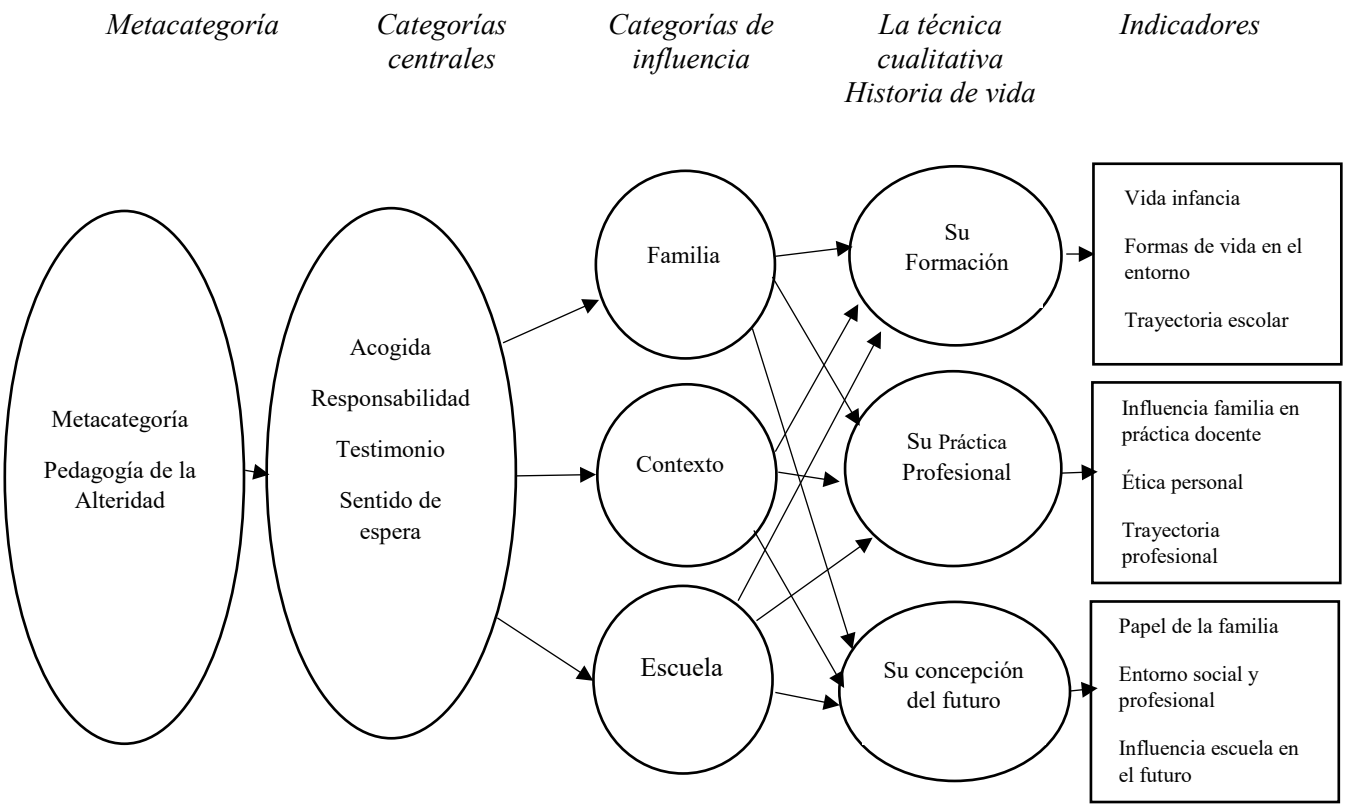

Figura 1. Modelo categorial: pedagogía de la alteridad, relación ética profesor-estudiante. Elaboración propia, 2019.

A continuación, se presentan las definiciones en las que se fundamenta el modelo categorial de la investigación, las cuales son:

Metacategoría Pedagogía de la alteridad. "La pedagogía de la alteridad nace como respuesta a la suerte del otro en su situación de vulnerabilidad, de radical necesidad. Es asumir la carga del otro y acompañarlo en la construcción de su proyecto ético de vida" (Ortega y Romero, 2019, p. 180).

Categoría acogida. Es hacerse cargo del otro; hacerse presente, desde experiencias valiosas, en la vida de los educandos como alguien en quien se puede confiar. En donde el estudiante, experimenta comprensión, afecto y respeto hacia la *totalidad* de lo que es (Ortega, 2011).

Categoría responsabilidad. Responder, desde la ética, al llamado del estudiante; servirle sin demora, anteponiendo su necesidad antes que la del profesor (Mínguez, 2014).

Categoría testimonio. Esta categoría implica la actuación del profesor, desde la congruencia en cada una de las experiencias de la convivencia diaria; tomando como punto de partida la acogida y la responsabilidad, de tal modo su manera de educar es también su manera de vivir (Gárate, 2018).

Categoría sentido de espera. El profesor que, desde la relación ética y desde su manifiesto testimonio, construye una expectativa, es decir una promesa que le da sentido a su experiencia educativa; asimismo acompaña al otro a construir su vida como humano (Gárate, 2018).

En cuanto a las categorías de influencia se identificaron tres que son determinantes en la trayectoria de toda persona, en particular del que asume la docencia como una profesión. Estas tienen una influencia determinante en el qué, el porqué y el para qué se hizo docente. Las cuales son:

Familia. Entendida como el espacio inmediato de la formación.

Contexto. Entendido como el entorno inmediato en el que se desarrolla la vida de los sujetos. Para este caso, la colonia, el vecindario, la calle como un espacio del colectivo.

Escuela. En ella se encuentran los significados profundos de la vocación, el gusto y algunas formas a manera de ejemplo de ejercer la docencia. La escuela explica el pasado y el presente de un profesor.

El enfoque de la aplicación de la técnica para los fines de esta investigación, con base en las preguntas y objetivos de investigación; llevan a definir tres momentos de interacción con los

sujetos de estudio, es decir, la técnica se basó en el diseño de un modelo de entrevista para tres momentos:

Tabla 2

Definición operacional del primer ciclo de vida: su formación y sus indicadores

Primer ciclo de vida: Su formación	Indicador
Determinante para saber e interpretar de dónde viene, cómo se formó, quién influyó en esa formación. Las preguntas se enfocan a los ámbitos de la familia, el contexto y la escuela. Por otra parte, se busca encontrar los elementos de las cuatro categorías clave de la pedagogía de la alteridad.	Vida infancia: se consideran los aspectos familiares, contextuales y escolares que tuvieron influencia en la decisión de formarse como profesor. Formas de vida en el entorno: aquellas experiencias que propiciaron un punto de inflexión para definir su vocación. Trayectoria escolar: las características de la educación formal, que dieron lugar para orientar su vocación como profesor.

Nota: Elaboración propia, 2019.

Tabla 3

Definición operacional del segundo ciclo de vida: su práctica profesional y sus indicadores

Segundo ciclo de vida: Su práctica profesional	Indicador
Representa el segundo momento de la interacción entrevistador-entrevistado. El enfoque de esta etapa es hacia la práctica profesional. Interesa saber cómo ejerce la docencia, cómo se relaciona con los alumnos, de qué concepto de educación, profesor y educando parte, cómo valora su práctica docente. A través de las preguntas, se buscó encontrar las cuatro categorías de la pedagogía de la alteridad. Aquí es clave recuperar cómo vive el profesor para explicar la categoría de testimonio.	Influencia familia en la práctica docente: los rasgos que cada familia considera valiosos y por ello los reproduce en su relación con el estudiante. Ética personal: los principios éticos que dirigen la vida personal del profesor, que a su vez tienen una influencia en su relación con el estudiante. Trayectoria profesional: las experiencias pedagógicas y académicas que el profesor integra en su desempeño docente.

Nota: Elaboración propia, 2019.

Tabla 4

Definición operacional del tercer ciclo de vida: su concepción del futuro y sus indicadores

Tercer ciclo de vida: Su concepción del futuro (mirada a futuro)	Indicador
Se buscó indagar si el docente enseña desde el testimonio, en esta etapa de las entrevistas se enfatizó en el futuro; principalmente para identificar la cuarta categoría vinculada a la pedagogía de la alteridad: el sentido de espera. Tomando como pregunta central: ¿para qué educa?	Papel de la familia: las experiencias vividas en la familia y su alcance en las decisiones profesionales y personales del docente. Entorno social y profesional: la relación que se establece entre el entorno social y profesional para incentivar el proyecto personal y profesional de los estudiantes. Influencia escuela en el futuro: la importancia que tiene la escuela en la generación de expectativas personales y profesionales para los estudiantes.

Nota: Elaboración propia, 2019.

Ficha de perfil de entrevistados. A partir del modelo categorial se construyó un formato de ficha para concentrar las respuestas de los entrevistados. A continuación, se describen los aspectos que se tomaron en cuenta para su diseño. La ficha se compone de dos partes, la primera es referente a los datos familiares y personales de los entrevistados; la segunda, está formada por la guía de preguntas.

Se tomó como referencia el formato de historia de vida de Serrano (2011) la primera parte permaneció íntegra, se conforma de los datos familiares y personales de los entrevistados, aunque se omitieron algunas preguntas como el tiempo de residencia en España, ingresos mensuales y procedencia, salud, enfermedades y adicciones, dado que esa información no es relevante para la presente investigación. De igual forma se omitió la solicitud del barrio (colonia para el contecto mexicano) porque para los fines de esta investigación no hay relevancia. También se aclara que la con el fin de cuidar la identidad del sujeto se le asignaron seudónimos.

En cuanto a la segunda parte, la guía de preguntas, Serrano (2011) propuso segmentarlas en tres momentos, dado la naturaleza de su investigación, la cual radicó en conocer las trayectorias de riesgo social.

a) Vida del sujeto (infancia, juventud, edad adulta).

b) Momentos importantes de la vida.

c) Factores o recursos de apoyo sociales para los momentos importantes de la vida.

Sin embargo, la intención de la presente investigación no está situada en riesgos sociales o exclusión, pero sí va en la línea de la investigación cualitativa y aplicación del modelo biográfico a través de la técnica de historia de vida, solo que en este caso se buscó conocer las experiencias de vida de un grupo de buenos profesores de preparatoria y esto se puede indagar si se toma como referencia la idea de segmentar por momentos la guía de preguntas; como resultado de ello se determinaron tres momentos:

a) Su formación.

b) Su práctica profesional.

c) Su concepción del futuro.

Cabe mencionar que cada uno de los momentos incluye preguntas de las cuatro categorías de la variable pedagogía de la alteridad, es decir preguntas relacionadas con la acogida, la responsabilidad, el testimonio y el sentido de espera. Sin embargo, siempre unidas de manera transversal, por medio de las categorías de influencia.

Durante los encuentros con el sujeto de estudio, se tuvo mucho cuidado en guiar la entrevista como una charla y no como un interrogatorio; sin embargo, en el modelo categorial, y en la versión de instrumento, se presentan como una guía de preguntas, solo a manera de diseño.

De ninguna manera se desarrolló la entrevista pregunta tras pregunta, sino por temáticas y con un breve contexto antes de cada una. Esto dio pie a que el sujeto se sintiera en confianza y pudiera profundizar en sus respuestas.

Formato: Ficha de perfil de entrevistados potenciales. Historia de vida

Persona que ofrece el contacto del entrevistado/a Nombre: Entidad: Teléfono de contacto:
Identificación del entrevistado/a Nombre completo: Teléfono de contacto (si procede): Preferencias para realizar entrevista (fecha, horario, lugar,…):

DATOS FAMILIARES	**DATOS PERSONALES ENTREVISTADO/A**
Edades	Edad
Padre: Madre:	
Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio	Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio
Padre: Madre:	
Estudios/Formación	Estudios/formación/historial educativo
Padre: Madre:	
Estado civil/hijos/Convivencia	Estado civil/hijos/Convivencia
Padre: Madre:	
Actividad profesional/laboral	Actividad profesional/laboral
Padre: Madre:	
Observaciones	

Guía de preguntas

Primer momento: Su formación

¿De dónde viene, de dónde es originaria su familia?

¿Cuántos hermanos tuvo y cuántos estudiaron una profesión?

¿Hay profesores en su familia?

¿Cómo empieza su historia como profesor?, ¿cómo se sintió atraído hacia la educación?

¿En qué momento supo que su profesión era ser profesor?

¿Cómo y dónde se formó para ser profesor?

¿Por qué llegó a ser profesor?

¿Quiénes fueron sus principales influencias (familiares, escolares, de conocimiento/libros)?

¿Qué importancia tenía la escuela para sus padres?

¿Qué talentos cree que lo llevaron a ser profesor? ¿Cómo define la vocación?

¿Cuáles son los valores con los que se identifica? ¿Qué rasgos o atributos descubre en su mejor o mejores profesores y cuáles en los peores que tuvo durante su formación?

¿Cómo se define a usted mismo, cómo respondería a la pregunta quién es usted?

Segundo momento: Su práctica profesional

¿Cómo describe su primera experiencia como profesor?

¿Qué es lo que lo mueve todos los días a levantarse y pararse frente a los estudiantes?

¿Recuerda, algunos aspectos que siempre ha tenido presente en su práctica docente?

¿Cómo desarrolla su práctica docente?

¿Qué hace? ¿Cómo lo hace?

¿Cómo define a la educación?

De acuerdo con lo que nos acaba de comentar, ¿cómo le hace para llevar a cabo esa concepción que tiene de la educación?

¿Cómo vive su relación con los estudiantes?

¿Cuáles son los proyectos educativos cocurriculares o curriculares con los que se ha sentido más contento o satisfecho?

¿Cuáles son los proyectos profesionales que lo han hecho mejor profesor?

¿Qué hace diferente a la docencia de las otras profesiones?

¿Hay algún factor que considere importante en la formación de los estudiantes?

Tercer momento: Su concepción del futuro.

¿Cómo visualiza la importancia de nuestros orígenes en la formación de personas?

¿Cuáles de ellas han tenido mayor influencia en su vida personal?

¿Qué observaciones o percepciones tiene sobre las aspiraciones o perspectivas de vida de los estudiantes?

¿Qué hace y cómo imagina el futuro?

¿Cómo se ve en los próximos años y haciendo qué?

¿Está satisfecho como docente?

Hace docencia con estudiantes, ¿para qué?

¿Cuáles son sus principales motivaciones para hacer docencia?

¿Qué tan importante es la influencia de los profesores en los estudiantes?, ¿en qué aspectos se podría decir que hay influencia?

De esta forma es cómo se conforma el capítulo del Método en la investigación; se han tratado de recopilar todos los aspectos necesarios para describir cómo se ha sustentado,

teóricamente, el proceso de acercamiento con los sujetos de estudio; así como la elaboración del instrumento, debidamente acotado y referido a un modelo categorial, de construcción inédita.

En resumen, el primer experto, ha hecho observaciones de carácter teórico, desde su vista de experto, sugirió agregar las categorías de influencia en el modelo; así como la técnica cualitativa; esto resultó de gran aporte, para organizar las ideas que se habían presentado con anterioridad, en donde no se visualizaba claramente la organización horizontal del modelo.

Las recomendaciones del segundo experto se hicieron mediante correo electrónico, así como por videoconferencia vía plataforma Skype®. También sirvió mucho haber leído acerca de la técnica del análisis comprensivo, ya que, al conocer su forma de organización, dio mayor confianza la incorporación de la técnica cualitativa al modelo categorial.

A partir de lo dicho se ha podido avanzar en la aplicación de la prueba piloto; como resultado se ajustó la redacción de algunas preguntas, así como el orden en el que se hicieron. De igual manera, se añadieron otras preguntas, conforme surgieron dudas, o bien cuando se requería profundizar en una idea. Se cambió la redacción de algunas, porque las respuestas se orientaban más al ámbito de su desempeño académico, y no a la relación personal con el estudiante. Luego de esta fase de la entrevista piloto, se hicieron los ajustes y se inició con el proceso de recolección de datos.

Recolección de datos

El proceso de recolección de datos se inició con la selección de la muestra, de acuerdo con los criterios de elegibilidad establecidos anteriormente, cada uno de los sujetos que se eligieron cumplió con todos ellos. Seguido de esa parte, se contactó a los participantes y se les

planteó el proyecto de investigación, asimismo se les invitó a participar. Una vez que aceptaron, se les envió por correo electrónico las preguntas guía de entrevista y se concertó la primera cita.

En la primera cita, se les compartió el formato de consentimiento informado el cual firmaron, no tuvieron preguntas al respecto, entonces dimos inicio con la entrevista del primer momento, grabando con audio. Cabe mencionar que no se siguieron, de manera literal las preguntas, sino más bien fungieron como una guía temática de lo que se quería abordar en el encuentro. Incluso algunos profesores, contestaban preguntas que más adelante se tenía contemplado hacer. También surgieron más preguntas, de acuerdo con las dudas que se presentaron o con la necesidad de profundizar en algún tema del que platicaron.

Los sujetos, prefirieron llevar a cabo los encuentros en la Biblioteca del CETYS, ya que les pareció más práctico y cómodo salir de su jornada de trabajo y continuar con la entrevista, en lugar de hacerlo durante la tarde-noche. Cada sujeto acudió a tres entrevistas, divididas por etapas de vida, de acuerdo con el modelo categorial. Cada una de los encuentros tuvo una duración aproximada de 45 minutos y se transcribieron de manera textual.

Capítulo 4. Resultados

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos de la investigación cualitativa Categorías de la pedagogía de la alteridad en la relación ética de los profesores del bachillerato de CETYS Universidad, campus Mexicali. Los resultados se exponen con base en el método comprensivo de Bichi (2000) según los tres ámbitos en los que sugirió el autor segmentar la presentación de los resultados: ciclos de vida, la vivencia y la interacción durante los momentos de encuentro (entrevista *per se*), es decir las entrevistas realizadas.

De igual forma se utilizó el programa Atlas ti®, como recurso tecnológico de apoyo para ingresar las historias de vida redactadas a partir de las entrevistas realizadas a los cinco sujetos de estudio. El tratamiento de la información en el programa fue con fines de organización y análisis, lo que permitió generar relaciones entre las categorías centrales y las de influencia de la investigación.

La estructura del capítulo de resultados tomó como base dos aspectos: el primero, los objetivos específicos de investigación; el segundo, el modelo categorial. De tal modo, se presenta el análisis de cada uno de los tres objetivos específicos, a partir de las citas textuales que se recuperaron de los tres momentos de interacción que se mantuvieron con los sujetos, para construir las historias de vida.

El diseño de la presentación de resultados por objetivo, priorizó la voz de los sujetos, ya que, de acuerdo al método comprensivo, es importante retomar de manera literal lo dicho por los sujetos. De tal forma, en cada objetivo se incluyeron citas textuales tal como lo sugirió Bichi (2000); cabe mencionar que también se incluyeron tablas y figuras con el fin de mostrar las relaciones que se generaron a partir de la información de las historias de vida y de los conceptos de las categorías centrales, categorías de influencia e indicadores del modelo categorial.

Una última precisión es recordar que no hay evidencia investigativa que se haya llevado a la práctica el paradigma de la pedagogía de la alteridad, por lo que los resultados aquí expuestos, se apegan a las delimitaciones teóricas que se han considerado pertinentes para la construcción del modelo categorial y la descripción de las categorías seleccionadas.

Semblanzas de los profesores

Previo al inicio del análisis de resultados se muestran las semblanzas de los cinco profesores quienes se convirtieron en sujetos de la investigación. Las ideas que se proporcionan a continuación se recuperaron de las historias de vida de los profesores. Se consideró relevante incluirlas antes de los resultados de cada objetivo, para crear una representación mental de cada uno de los profesores.

Semblanza de Leonardo. Mencionó haber crecido en un ambiente familiar muy unido; sus padres, a pesar de que trabajaron, siempre cuidaron que entre los seis hermanos que eran, se cuidaran y vieran el uno por el otro. Realizó sus estudios en el Seminario conciliar, en donde permaneció diez años, él mencionó, que fue un lugar en donde se encontró consigo mismo y se pudo dar cuenta que su vocación era el servicio a los demás. Cuando tenían que hacer pastorales (materias de servicio) eran los momentos que más disfrutaba porque se relacionaba con la gente "normal" y ellos a su vez los veían como "humanos" eso le gustaba porque era un momento para servir a los demás.

Sin embargo, cuando llegó el momento de tomar la decisión para ordenarse como sacerdote, se sintió inseguro, y decidió tomar un tiempo para pensar; durante ese tiempo, se dio cuenta que no estaba convencido de continuar en esa vida, y no por que no le gustara, sino porque veía cómo la sociedad necesitaba gente "normal" que les sirviera y no personas idealizadas, que es como percibían a los sacerdotes.

Su vida prácticamente estaba resuelta, sin problemas, sin preocupaciones. Por ello, en el momento que debía tomar la decisión más importante de su vida, se dio cuenta que no era la vida que él deseaba llevar. Fue entonces cuando le comunicó a su familia que no se ordenaría como sacerdote, porque no estaba seguro, así que tomaría un tiempo para pensar. Su familia lo apoyó, aunque no estuvo de acuerdo.

Una vez en contacto con la realidad, no se desvinculó totalmente de la iglesia, ya que fueron los primeros que le ofrecieron trabajo. Su primer trabajo fue como Director de una secundaria de monjas; ahí se dio cuenta de la otra realidad, de la cual estaba aislado; todos los días se enfrentaba a un problema y a otro, y es cuando regresa al Seminario, pero para pedir consejo de uno de sus mejores maestros: SC, a quien admiraba porque siempre pudo combinar la religión con el conocimiento; así como con estrategias para mantener atentos a los estudiantes. De tal manera que se acercó a él y se convirtió en su mentor. Esto le ayudó para solucionar problemas en el aula, con los maestros y los padres de familia.

Aunado a lo anterior, las religiosas que estaban a cargo de la escuela, lo enviaron a estudiar pedagogía a la Ciudad de México, en donde continuó su formación profesional como profesor, lo que lo llevó a confirmar su decisión de no haberse ordenado, porque estaba encontrando su verdadera vocación; servir a los demás, pero en un mundo “real”.

La escuela, fue determinante para su decisión en la profesión que ejerce actualmente ya que a lo largo de los 10 años que estuvo en el Seminario conciliar se dio cuenta que su vocación estaba más allá del contexto de los quehaceres religiosos, y prefirió adentrarse a su vocación de servir a los demás, a través de su profesión como profesor.

Semblanza de Sofía. La profesora tiene 25 años aproximadamente de ejercer la docencia, alterna entre alumnos de secundaria y de preparatoria. Luego de estudiar Sociología, se orientó a

la enseñanza, para ello se ha preparado con diferentes cursos y capacitaciones tanto en didáctica como en áreas relacionadas con las materias que imparte como historia y desarrollo de proyectos comunitarios.

Su familia es oriunda de Sinaloa, quienes formaron parte del grupo de fundadores de Palaco, (nombre informal de la colonia González Ortega, otorgado por la antigua Pacific Land Company, se ubica en la zona poniente del municipio de Mexicali). La figura más importante de la familia es la abuela materna, mencionó que la abuela es la que unió a la familia y generó expectativas en cada uno de los descendientes. La herencia que les dejó fue el considerar imprescindible en su vida la educación, ella lo refirió como el "valor de estudiar" (Sofía, comunicación personal, 01 noviembre de 2019), a pesar de todo, indicó que la abuela siempre los motivó a estudiar y no dejarse llevar por el "sueño americano".

La madre de Sofía, formó parte de la primera generación de maestros de la familia y de la colonia de Palaco; a partir de ahí ella les pagó la carrera a dos de sus hermanos, fue cuando se inició con una familia de profesores. Los tíos fundaron escuelas primarias del Valle de Mexicali y son de las primeras generaciones de Mexicali que lograron el grado de Maestría en Pedagogía.

Sofía considera que su interés por la docencia surge por dos vías; la primera, por su cuna familiar de profesores; la segunda, por las palabras de uno de sus profesores de universidad y una maestra de CETYS Preparatoria, esta última por los años noventa la invitó a dar clases en la Preparatoria.

Tiene un hermano, quien ingresó a la carrera de Ingeniería, pero luego se decidió por Pedagogía; actualmente es Director de una escuela primaria en el Valle de Mexicali. La relación con su hermano es muy estrecha, así como con su madre y familia extendida. Tienen una base clara en que la familia debe estar unida y que todos se deben preparar con estudios al nivel que

deseen. En su familia hay desde licenciados hasta doctores. La educación la han considerado como un ícono de libertad e independencia.

Uno de sus más claros recuerdos, es que desde su infancia ha estado rodeada por libros y eso le ha ayudado a fomentar el hábito de la lectura a sus estudiantes. La relación positiva con sus estudiantes la considera fundamental para el aprendizaje de cada uno de ellos. Disfruta mucho la docencia, mencionó sentirse viva y feliz, cada día que se levanta y sabe que va a ir a dar clases, incluso el aula representa una forma de libertad y de compartir con personas.

La relación con sus estudiantes la considera se basa en el respeto y la claridad. Ellos deben saber qué les espera y qué se espera de ellos. A partir de eso, echa mano de todo lo que está a su alcance para facilitar y guiar el aprendizaje de los estudiantes. Considera que para ellos es vital el tiempo que se les dedique, entonces estar disponible es una de sus premisas en la relación profesor-estudiante.

Semblanza de Óscar. Nació en el seno de una familia muy unida, la mayoría de la familia paterna tiene nacionalidad estadounidense y eso hizo que un momento de la vida se dispersaran. Su familia nuclear es de siete hermanos, de los cuales dos hermanas son profesoras, en Media Superior y en Universidad. Ambas ya están jubiladas.

Estudió una carrera técnica de Programación y desde entonces recibió invitaciones para impartir clases, en esa asignatura. Después, ingresó a la Preparatoria y de ahí se fue a Obregón a estudiar ingeniería Industrial a la Universidad. Es el único de la familia que decidió cambiar su lugar de residencia para continuar con sus estudios universitarios.

Estuvo trabajando mucho tiempo en la industria maquiladora, pero no le llenaba, por ser “muy cuadrada”; también por el tiempo que se le invierte al trabajo, lo que implica sacrificar a la

familia y eso no le agradó. Los objetivos de vida no congeniaron con los que tenía para su vida y familia.

Un amigo de él lo invitó a dar clases en Preparatoria abierta, a raíz de lo que empezó a inclinarse por hacer docencia. Lo que más le llamó la atención de la docencia es la administración de la educación y eso implica el tiempo en el aula, cómo se lleva a cabo la clase y todo lo que se requiere para ello.

Desde chico, se crió en un ambiente de familia, por eso todo lo que hace es en función de crear un ambiente de familia. Él se define como una persona familiar, que busca siempre estar y conservar a su familia. Considera que en el aula siempre hay algo que aprender y un poquito que dar.

Como persona lo que hace las 24 horas del día es enseñar, aprender, enseñar, aprender. Pensar que nadie está mal, siempre hay algo que aprender, algo que dar. Conservar la curiosidad que tienen los pequeños, así como él la tuvo en su infancia al leer, hojear los libros; ser curioso.

Sus primeras experiencias en la educación fueron con adultos, pero era más orientado a capacitación técnica, no educación formal. La primera vez que estuvo frente a una experiencia de educación formal fue en los sistemas educativos Cobach y DGTI. Lo que hizo al estar frente a los chicos, fue recrear una copia de lo que le enseñaron sus maestros; le gustaba enseñar con problemas contextualizados. Una vez que estuvo frente al pizarrón, inició un ejercicio de memoria para replicar lo que le enseñaron.

El enfoque que le da a sus materias es desarrollar habilidades de cómo leer un problema, desarrollar la lógica; pero uno de los aspectos que considera más importante es que no se olvide que esta etapa educativa, la responsabilidad del profesor es formar a los estudiantes. Les enseña a no despreciar nada. Asume que la clave no está en *cómo lo dices, sino cómo lo haces*. Su mayor

satisfacción es ver a estudiantes que no iniciaron con un buen rendimiento, vencer sus propios obstáculos, y no con base a regaños o castigos, sino generar un ambiente en el que ellos vean la importancia de lo que hacen a diario. Se preocupa por iniciar siempre su clase con preguntas acerca de ellos, de sus intereses, de lo que quieran compartir, para crear un ambiente de confianza.

Semblanza de Pamela. Nació fuera de Mexicali; su familia se integra por un hermano, su madre y ella. Cuando ella tenía cuatro años su mamá decidió cambiar de lugar de residencia al municipio de Mexicali. Fueron acogidos por un tío, hermano de su mamá; pero al momento en que su madre encontró un trabajo, se independizaron.

Ninguno de sus familiares cercanos es profesor, la mayoría optó por estudiar carreras técnicas. Su mamá, es madre soltera, así que desde que son muy pequeños tuvo que trabajar para sostener el hogar, así que Pamela se dedicó a cuidar a su hermano. Los dos se acompañaban, pero al ser ella la mayor, se hacía cargo de él.

En cuanto a su formación académica, hasta el momento ha obtenido un título universitario en el campo de la ingeniería. Se considera con buena memoria, así que se expresó con buenos recuerdos de sus profesores, por ejemplo, de una de sus profesoras de primaria se acuerda cómo la escuchaba y le prestaba atención en cuanto a su estado emocional al momento de llegar al salón de clases. También de una profesora de bachillerato, quien mostró interés particular en la elección de carrera universitaria, de tal modo la ayudó a buscar las mejores opciones de universidades; sin embargo, al estar en el centro del país (México) su madre no la alentó a continuar con los trámites porque implicaba irse lejos.

Su trayectoria profesional ha sido en el sector productivo, por su perfil universitario; luego de alrededor de diez años, se le presentó la oportunidad de ingresar en el campo de la

educación primaria. Dicha experiencia la recuerda con mucha nostalgia y alegría porque aprendió a dirigirse con los estudiantes, a conocerlos; pero también descubrió que le gustaba estar frente a ellos, sobre todo la convivencia diaria y ver cómo lograban sus objetivos.

Después de dos años, por cuestiones administrativas tuvo que dejar la escuela primaria y se le presentó la oportunidad de ingresar como profesora de bachillerato en CETYS Universidad, así que inició con una nueva experiencia la cual considera ha sido de las más gratificantes y emocionantes de su vida. La relación que ha desarrollado con los estudiantes en este nivel educativo, es muy singular, porque le ha permitido darse cuenta de su interés por las necesidades de la persona de manera integral.

Su concepción de la educación, parte de la capacidad que tiene el profesor de interactuar con el estudiante, desde sus experiencias de adolescentes. El tomar como referencia historias cotidianas o no tan cotidianas, pero con la intención de enseñarles valores, formas de actuar y tomar decisiones a partir de esos planteamientos, para ella son su mayor satisfacción.

Semblanza de Alexa. Nació en Mexicali. Su familia tiene 4 integrantes, papá, mamá, un hermano y ella. Desde pequeña, ha mostrado inclinación por la lectura, por aprender de varios temas. Su papá es profesor jubilado y su madre se dedicó a cuidarlos en casa. La relación entre ella y su madre es muy cercana, esto ha sido así desde pequeña.

En su etapa escolar, su madre, tomó un papel muy importante; recuerda que dedicaban tiempo en realizar las tareas de la escuela, en la lectura; así como en actividades extras por las tardes. Comentó que su madre les tenía una serie de actividades porque veía la educación como una herramienta que les iba a servir para cuando fueran adultos.

La influencia de su madre en la decisión de ser profesora fue muy importante, porque desde pequeña le decía que veía habilidades en ella y que era una buena idea. Ante lo cual, Alexa

se entusiamó y lo tomó enserio, fue así como al terminar el bachillerato se decantó por la carrera de profesora. Cabe mencionar que esa decisión no fue muy aceptada por sus compañeros y amigos en aquel momento, recibió muchas críticas al respecto, pero eso no la detuvo e ingresó a la universidad estatal local.

Una vez que concluyó sus estudios universitarios, se le presentaron varias oportunidades de trabajar en distintos niveles educativos, por lo que su trayectoria de alrededor de 17 años ha sido tanto con niños, jóvenes y adultos; también ha impartido clases en la educación formal y en la informal. Esto le ha permitido conocer las conductas de distintos grupos de edad y adaptarse a ellos. No obstante, el contacto con los adolescentes es el que más le ha gustado.

Su concepción de la educación parte del privilegio que le da la vida de acompañar al estudiante en su formación, ver cómo se desarrolla en diversos ámbitos y cómo ella puede contribuir en su aprendizaje. Se preocupa por mantener condiciones de igualdad en el aula, de respeto, democracia y tolerancia.

Las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores

A continuación, se muestra el resultado y análisis del primer objetivo específico mencionado en el Planteamiento del problema de la investigación el cual es “identificar las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali” (Planteamiento del problema, p.11).

Se identificaron en el discurso de los profesores, en cierta medida, las cuatro categorías de la pedagogía de la alteridad seleccionadas, las cuales fueron Acogida, Responsabilidad, Testimonio y Sentido de espera. Los resultados que se presentan en esta sección son un reflejo de las historias de vida de cinco profesores entrevistados de quienes se muestran las citas textuales

que se relacionan con las categorías de la pedagogía de la alteridad, los tres ámbitos del método comprensivo (Bichi, 2000), así como con las categorías de influencia definidas en el modelo categorial.

Categoría de acogida. La acogida estuvo parcialmente presente en el discurso de los profesores, esto se puede precisar a partir de los comentarios vertidos desde el primer ciclo de vida en la entrevista denominado Su formación; el segundo, Su práctica profesional; y en el tercero, Su concepción del futuro. En el caso del ciclo de vida de Su formación, la categoría de acogida se asoció con los indicadores: vida en la infancia y formas de vida en el entorno.

En el segundo ciclo de vida Su práctica profesional, los comentarios que tuvieron más frecuencia son los del indicador: ética personal. De igual manera hay relaciones que se establecieron con algunos indicadores del tercer ciclo de vida, tal como se muestra en la figura 2.

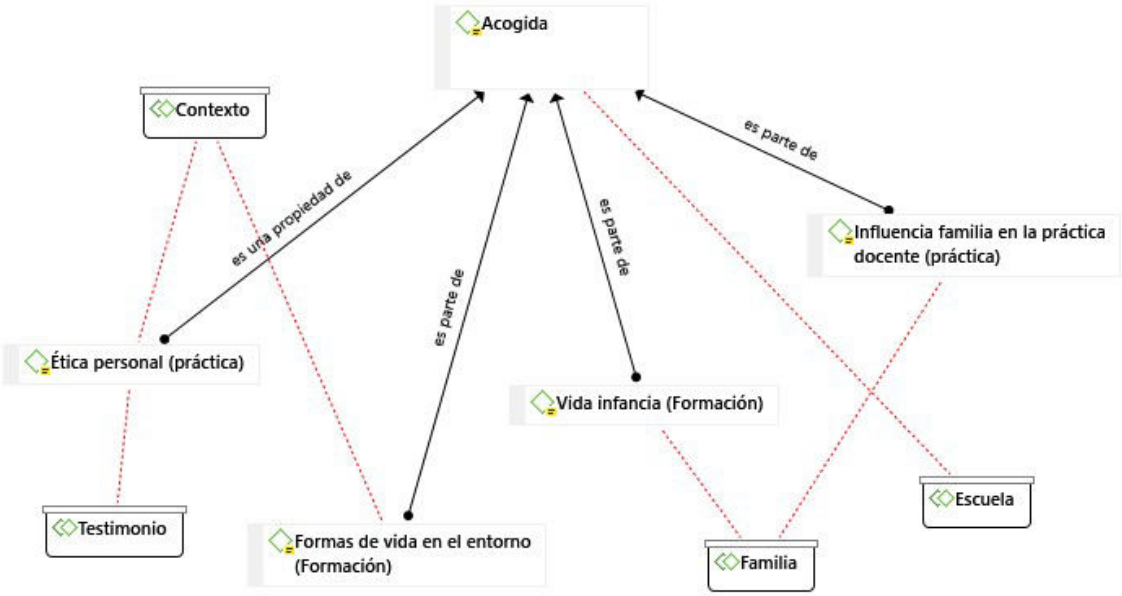

Figura 2. La acogida en el discurso de los profesores del bachillerato del CETYS, campus Mexicali. Elaboración propia, 2019.

A continuación, se muestra una selección de los comentarios más significativos, que arrojaron una relación fuerte entre la categoría de acogida y el indicador: ética personal, esto con

un total de 57 citas tomando en cuenta las cinco historias de vida. Así como su relación con el indicador: vida en la infancia. Es importante tener presente la definición de la categoría de acogida y el indicador: ética personal, para reconocer las relaciones establecidas (ver tabla 5).

Tabla 5

Definición operacional de acogida y ética personal

Categoría Acogida	Indicadores
Es hacerse cargo del otro; hacerse presente, desde experiencias valiosas, en la vida de los educandos como alguien en quien se puede confiar. En donde el estudiante es hospedado, y experimenta comprensión, afecto y respeto hacia la *totalidad* de lo que es (Ortega, 2011).	Ética personal. Los principios éticos que dirigen la vida personal del profesor, que a su vez tienen una influencia en su relación con el estudiante. Vida en infancia. Se consideran los aspectos familiares, contextuales y escolares que tuvieron influencia en la decisión de formarse como profesor. Formas de vida en el entorno. Aquellas experiencias que propiciaron un punto de inflexión para definir su vocación.

Nota: Elaboración propia, 2019.

Primer ciclo de vida: Su práctica profesional

Indicador: Ética personal

En cuanto a la concepción de la vocación de profesor se comentó que:

Me mueve una vocación de servicio, estar en contacto con los demás y sobre todo una nueva oportunidad de estar frente a otras personas, poder ser un guía, poder ser un ejemplo. Son oportunidades que se te dan todos los días que uno tiene que valorar también, o sea van a aprender de ti, pero tú también vas a aprender de ellos, cuando los escuchas, porque yo creo que radica en los conocimientos, más que en eso es en escuchar; cuando yo veo que está uno durmiéndose y después me platican sus experiencias (Leonardo, comunicación personal, 05 de noviembre de 2019)

De igual manera, la relevancia de no dejar pasar esa concepción en la práctica diaria con el estudiante se puntualizó así:

> Y a veces uno como docente está muy metido en tu programa, en tus temas y aprendan y yo creo que perdemos un poco la importancia de esta vocación. Para mí es muy importante el escucharlo, el ver si se está durmiendo, si está poniendo atención, si está platicando, son cosas para mí muy importantes; el escucharlos y la vocación de servicio. (Leonardo, comunicación personal, 05 de noviembre de 2019)

Afirmó lo importante que es para él darle su lugar al estudiante como persona, en esta frase:

> Para mí es darle su lugar al otro como persona, el escuchar el llegar y cómo están qué hicieron, un minuto, dos minutos; ellos a veces sacan eso y ellos se sienten escuchados se sienten importantes, y yo creo que radica en eso en darle su lugar a ellos como personas y ahí llegan las demás características como alumnos, estudiantes; pero yo creo que primero como personas. (Leonardo, comunicación personal, 05 de noviembre de 2019)

De tal modo, en el caso de Leonardo, en su discurso están presentes palabras como servicio, escuchar, y dar su lugar a la persona; estos términos están muy relacionados con la definición operacional de acogida que se planteó en el modelo categorial (ver apéndice 1), ya que se vincula con la presencia del profesor y en cierta forma de la intención de hacerse cargo tratando de propiciar la confianza entre ambos.

Uno de los comentarios extraídos de la historia de vida de Sofía alrededor de su conexión emocional con los estudiantes fue cuando mencionó:

> Por todo quieren un abrazo; me siento triste, quiero un abrazo; cumplí años, quiero un abrazo; tengo ganas de abrazarla; es el día del abrazo, y no sé qué tantas cosas. Buscan

> todos los pretextos que se te puedan ocurrir. Entonces a veces me quedo pensando cuando nos dan cursos de los niños que tienen problemas; que son niños muy solos. Entonces yo digo (en broma) – y a mí qué- y les digo – que te abrace tu mamá, tu abuela, tu novia, quien tú quieras; pero siempre se me ha quedado grabado, que cuando hablamos de los niños con problemas a nivel preparatoria y secundaria tenemos muchos niños solos, y como no somos una sociedad que haya criado esta generación para ser valiente como niños solos. (Sofía, comunicación personal, 01 de noviembre de 2019)

También hizo referencia al papel que juega la motivación en su relación con los estudiantes, aquí un ejemplo de ello:

> De febrero a abril, es un continuo, ¡tú sabes!, ¡tú puedes!, ¡tú lo vas a solucionar!; ¡tú sabes!, ¡tú puedes!, ¡tú lo vas a solucionar!, ¡no tengas miedo!, ¡tú lo sabes muy bien!, ¡no te preocupes!; ¡tú estás preparado! Porque les empieza ese miedo y ese miedo a veces los engaña más porque sí saben, y tienen tanto miedo que se les olvida. (Sofía, comunicación personal, 01 de noviembre de 2019)

Se refirió al ambiente de confianza y seguridad que propicia en el aula para que se torne una relación amable, cuando dijo:

> También si en todo el día en tu casa te están regañando y luego vienen aquí y les ponemos otra regañada pues uno termina, como adolescente; pues te vale, te volteas para otro lado, lo que hacen los niños. Entonces búscale el lado de que estén haciendo algo. (Sofía, comunicación personal, 01 de noviembre de 2019)

La frase que se muestra a continuación indicó un gran avance en la relación de la profesora con uno de sus estudiantes, la cual no quiso dejar de compartir: “Te quiero decir que

nuestro niño con Asperger, el martes me abrazó […] Y yo ¡Wow!" (Sofía, comunicación personal, 01 de noviembre de 2019).

En el caso de Sofía la frecuencia en las citas mencionadas son las situaciones que implican la categoría de influencia del contexto en el que están envueltos los estudiantes, y en la necesidad que tienen los estudiantes de que los atiendan; de ser motivados, dado que de acuerdo con la experiencia de Sofía son estudiantes a quienes se les exige mucho y eso implica que el profesor haga posible un equilibrio. Entonces las afirmaciones expuestas se vinculan con la categoría de acogida, ya que manifiesta, por medio de sus expresiones el papel activo del profesor con respecto a la atención y cuidado responsable del estudiante.

Por su parte Pamela mantuvo una idea constante en su discurso, la cual fue la importancia que le atribuye al escuchar a los estudiantes activamente, cuando mencionó:

> Fíjate que los escucho; los escucho […] Entonces hay muchos que no quieren hablar, son penosos y yo los comprendo, entonces yo les digo nada más dime tu nombre. No te preocupes si no quieres hablar, y me bajo a su nivel, hablo como ellos. Yo creo que ellos ya se sienten como más identificados y se relajan. (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019)

También asumió que el hecho de propiciar un ambiente de libertad en su salón de clases le ha permitido mantener una relación ética con sus estudiantes, tal como se muestra en esta frase:

> Yo digo que eso es lo que ven ellos que los dejo ser un poquito libres, pero no tanto verdad; pero un poquito libres en su expresión, que hablen, que digan que todo. Yo siempre les digo sin ser groseros o que hablen de alguien groseros. (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019)

Del mismo modo, establece un ambiente de confianza, mediante la familiaridad en la relación con sus estudiantes; al percibirlos como sus hijos, por ejemplo:

> Para mí el estudiante es como si fuera mi hijo en ese momento. No tengo hijos, en ese momento son como mis hijos, ¿no? Y hay unos que se te acercan, así como que, haces clic con ellos y son ¡uy! Son lo máximo. Son tus hijos adorados y hay otros que no. Pero me gustan mucho los retos de los que van abajo, no te voy a negar que de plano sí me desesperan. Y les digo en su cara ¡eh¡, sabes que, me decepciona este salón porque no responde. Y he visto buenas reacciones. Pero haz de cuenta que ellos lo que yo quiero es que aprendan, entonces ese es mi aliciente, con uno que al final me diga: gracias maestra, sí aprendí; ya con eso. Ya con eso me doy por bien servida. (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019)

Mostró un interés en cuanto a mantener la conexión con sus estudiantes, a través de la narrativa, es decir contarles pequeños relatos que ha vivido con algunos de sus estudiantes anteriores, por ejemplo:

> O sea, yo les enseño como de la vida, sabes cómo. O sea, no siempre; no siempre se puede, pero cuando me tocan casos o que vienen a asesorías, porque el contacto es más cercano y les digo o si vienen con algún tema ya empiezo yo a decirles, los valores. No diciéndoles: ¡ay tienes que ser honesto!, ¡no! Sino que decirles, sabes que, es que está mal, mira me pasó. Yo siempre saco casos de niños, no sé se me vienen a la mente. Son verdad, ¡eh! A lo mejor algunos no me acuerdo muy bien, porque fueron hace mucho, pero los tengo tan grabados en la mente, que cuando me pasa o me preguntan algo, digo: ¡ah! Aquel caso es igualito a este y lo saco. Pero hay veces que sí le pongo poquito, en algún caso que no me acuerdo muy bien cómo está el asunto. Pero sí les digo, no me

> acuerdo chicos muy bien, cómo está el asunto; pero más o menos y luego ya les digo. (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019)

Mencionó insistentemente que el estado de ánimo de los estudiantes es crucial para que la relación se pueda dar; ya que consideró que si el estudiante está ausente o manifiesta conductas de indiferencia es muy complicado establecer un vínculo, al menos esa ha sido su experiencia, lo cual se puede notar en este comentario:

> Un niño que está triste no va a aprender nada y tienes que fijarte en eso. Un niño que se está durmiendo en el salón no va a aprender nada; una niña que está triste como la niña que te platiqué hace rato. Mejor que vaya, que se tranquilice y luego que vuelva. (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019)

Las ideas expresadas por Pamela manifestaron la importancia que asigna a escuchar a sus estudiantes, la libertad que les da con el fin de que se sientan cómodos al referir que le gusta que hagan "clic", le gusta que sean cercanos. También comentó la forma en cómo se acerca a ellos con historias de la vida y finalmente dijo: "un niño triste no aprende" (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019). En este sentido, se relacionaron estas expresiones con la relevancia que le da a propiciar un lugar cálido; es decir, en donde el estudiante se sienta escuchado y aceptado. Incluso se podría asociar con la intención de hospedar al *otro,* desde la confianza y comprensión, tal como se planteó en el modelo categorial.

La participación de Alexa en esta categoría giró en torno a su concepción del inicio de la relación con sus estudiantes, por ejemplo:

> Analizar a los alumnos, conocer sus necesidades, cómo vas a hacer llegar un mensaje. La responsabilidad, el compromiso, la organización de que el maestro cierra un capítulo, cierra un libro. Tienes un grupo, lo visualizas, haces todo lo que puedes para ese grupo,

planeas; pero al final de cuentas se cierra un ciclo y vuelves a empezar, y puedes corregir lo que no te salió tan bien. (Alexa, comunicación personal, 23 de mayo de 2020)

Hizo hincapié en el valor que le da a las bases en las que inicia la convivencia con sus estudiantes: “Crear lazos sociales tanto entre ellos como yo con ellos de confianza, de apoyo, me gusta que ellos sepan que me interesa su aprendizaje y que realmente disfruto mucho mi trabajo” (Alexa, comunicación personal, 23 de mayo de 2020). Otro de los aspectos base para la relación con sus estudiantes es transmitirles la seguridad de que: “Siempre tendré tiempo para escucharlos dentro o fuera del aula. También creo que siempre hay oportunidad de hacerlo mejor al día siguiente” (Alexa, comunicación personal, 23 de mayo de 2020). También, se inclinó por incentivarlos de manera regular, porque lo considera crucial para el crecimiento de las relaciones: “Me gusta motivar a los alumnos, porque es importante. Decirles cuando hacen las cosas bien. Interesarme por ellos, buscar temas de su edad” (Alexa, comunicación personal, 23 de mayo de 2020).

Hasta aquí Alexa planteó la importancia que le da a interesarse por sus estudiantes en cuanto a sus gustos, a sus necesidades porque lo ve como parte de su compromiso con ellos. Una vez más, se mencionó la disposición por escucharlos dentro y fuera del aula; estos principios éticos se relacionan con brindarle un ambiente seguro y de confianza al estudiante.

Otro de los indicadores que se relacionó con la categoría de acogida fue la vida en la infancia, ya que se asociaron 24 citas textuales con el indicador. Dicho lo cual se muestran las citas más relevantes producto de las cinco historias de vida.

Primer ciclo de vida: Su formación

Indicador: Vida infancia

Los comentarios recuperados del discurso de Leonardo en cuanto a su formación, durante su infancia fueron los siguientes:

> Dos hermanas más grandes, ellas eran las que se encargaban de nosotros, en aquellos tiempos era lo más común, o sea nunca, nunca pasó por nuestra mente, decir ¡ay!, ¿dónde está mi mamá?; porque las hermanas hacían de comer, las hermanas mayores. (Leonardo, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019)

La cita anterior muestra la importancia de la categoría de influencia: familia, en el indicador vida en la infancia, ya que las acciones de acogida realizadas por las hermanas de Leonardo, pudieron haber sido de influencia en la acogida que intenta tener hacia sus estudiantes, al priorizar el cuidado del *otro*, como lo hicieron con él desde el seno familiar.

Por su parte Sofía hizo referencia a situaciones de su infancia como:

> Y todos son así, y sus sobrinos también; ella crió a mucha gente, la gente que llegaba de Sinaloa y no tenía casa ella los criaba, les daban de comer y luego ya seguían su camino, en mi casa siempre hubo gente, siempre hubo visita, y es una familia más grande de los 500 que te estoy hablando, porque esos son de Baja California, del Sur de Estados Unidos y de Sinaloa (o sea es como dicen que los sinaloenses son muy unidos) es casi tu obligación (es cultural). (Sofía, comunicación personal, 01 de noviembre de 2019)

En el contexto de la infancia de su madre, hizo mención a la importancia que le asignaban desde pequeños a la formación académica, cuando:

> Sus dos hermanos más pequeños, que también son maestros […] ya como papás y como todo estudiaron, y uno de mis tíos creo que terminó la prepa también en una escuela nocturna. Cuando digo mayor tienen como ochenta y tantos años; porque mi mamá es de las más pequeñas y tiene 76. Son profesionistas de la educación, la primera es mi mamá,

> también fue la primer persona que estudió en la colonia de ella. Es la primer persona que estudió hasta una carrera de licenciatura [¿de Palaco?] sí. (Sofía, comunicación personal, 01 de noviembre de 2019)

La relevancia de la formación en la vida familiar de Sofía impactó, incluso a ciertas personas que estaban a su alrededor, como se puede notar en ese caso:

> Teníamos una persona que nos cuidó cuando yo tenía 9 años y ella estaba entrando a la prepa y mi mamá le dijo que nos cuidara y ella le pagaba su educación, entonces le pagó los 3 años de prepa y los 4 años de universidad y todo ese tiempo estuvo con nosotros. (Sofía, comunicación personal, 01 de noviembre de 2019)

A partir de los comentarios anteriores, en el caso de Sofía la categoría de influencia: familia, se puede decir que se presentó de manera muy marcada en el indicador: vida en la infancia, cuando relató cómo creció, esto en una familia extensa y unida; asimismo en la importancia que tuvo la abuela materna para que la familia permaneciera unida.

Los lazos sanguíneos, culturales y geográficos fueron relevantes para su formación, eso puede ser una razón por la que la categoría de acogida se pueda reflejar con sus estudiantes, tal como lo dijo durante el primer encuentro: “es casi tu obligación”, el contexto de la frase surgió cuando mencionó que, así como en su familia es casi una obligación permanecer unidos, no hay otra opción; así lo ve con sus estudiantes como su obligación hacerse cargo de ellos. Habría que profundizar, si esto lo hace desde una actitud innata de ser humano o por lo que su profesión le indica.

El caso de Óscar en cuanto a su formación en los primeros años de su vida, se vieron influenciados por la familia, tal como lo expresó durante el primer encuentro: “Yo siempre me

crié en ambiente de familia, entonces todos mis esfuerzos, todos mis tiempos, mis espacios, están enfocados hacia eso" (Óscar, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019).

También consideró entre sus comentarios que la mayor parte de sus esfuerzos los ha enfocado en formar un ambiente familiar, en su hogar; lo cual se puede asociar en cómo ejerce la categoría de acogida con sus estudiantes, al verlos como sus hijos, y propiciar un ambiente de casa.

La historia de vida de Pamela también reflejó la atmósfera de familia en la que se desenvolvió en su infancia, en situaciones como cuando mencionó:

> Y ya no nos cuidaba ni nada, entonces nosotros teníamos que hacer todas las cosas; y yo era ahí la que arreglaba y la que jalaba a mi hermano para que se vistiera, para que se bañara y se vistiera para irnos a la preparatoria. Y era mi responsabilidad (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019)

Pamela, dijo que su madre, por motivos de trabajo no los podía cuidar, entonces tuvo que tomar el rol de madre de su hermano; lo cual, es probable, que haya acentuado la asunción de la categoría de acogida en su vida y posterior rol de profesora. De forma natural, desde su infancia su madre fomentó actitudes y habilidades de cuidado, responsabilidad y refugio en las relaciones. Es por ello que Pamela mencionó lo "normal" que le ha parecido comportarse con sus estudiantes a partir de su instinto maternal, a pesar de no haber tenido hijos, sino más bien un hermano criado como su hijo.

Alexa, vertió sus comentarios en función de la importancia que le daban sus padres a su formación académica, en expresiones como:

> Para mi mamá tenía mucha importancia, muchísima, nunca nos dejaba faltar por nada teníamos que estar muy enfermos para no ir a la escuela, de ahí en fuera si llovía ahí

estábamos; si hacía frío también. A pesar de que ella no trabajara no faltábamos por nada. (Alexa, comunicación personal, 23 de mayo de 2020)

Como consecuencia de lo anterior, a los padres de Alexa les gustaba que sus dos hijos "salieran" muy bien, que "sacaran" muy buenas calificaciones (Alexa, comunicación personal, 23 de mayo de 2020).

Para Alexa el acompañamiento de su madre fue muy importante, así como la relevancia que le asignó a su formación en la escuela. La guía que recibió en casa, se vio reflejada en los comentarios hechos en cuanto su relación con el estudiante, esta desde la óptica académica. En este caso no se obtuvo evidencia de que su relación vaya más allá, en términos de propiciar la cercanía o aspectos que indicaran el hospedaje del estudiante en cuanto a la ética se refiere.

Primer ciclo de vida: Su formación

Indicador: Formas de vida en el entorno

El contexto es un aspecto que se considera de impacto transversal en el discurso de los profesores, por ello se recuperaron las siguientes citas, en el caso de Leonardo, la influencia del contexto en su formación, se desarrolló así:

> Bueno para mí era un primer encuentro con la realidad, porque siempre de alguna manera estás de cierta manera protegido ahí en el seminario, era la hora las 8:30 y estaba ahí tu desayuno en tu mesa; no tenía problemas. Nada más era estudiar y me gustaba leer; entonces, ¡tú crees!; me gustaba ir a misa, disfrutaba el tiempo de oración, el estar en contemplación. Entonces no sabía en sí lo que me iba a suceder afuera; sin embargo, esa parte yo la veía muy necesaria en mi vida; es decir, tanto estar aquí, yo decía no. Yo no quería ordenarme con esta duda, prefiero ir y conocer y si después tomo

> la decisión de regresar pues bueno. (Leonardo, comunicación personal, 05 de noviembre de 2019)

Una vez que Leonardo tomó esa decisión de dejar el seminario y salir a conocer otra realidad, sus profesores le comentaron su deseo:

> Entonces ellos lo que querían es que no me despegara totalmente de la iglesia, o sea vete a una parroquia. No, yo no quise tomar esa opción porque iba a ser lo mismo porque en una parroquia iba a estar prácticamente igual, o sea no me iba a confrontar con la vida, no iba a saber de problemas, de situaciones; iba a tener una cocinera, iba a tener quién me lavara los platos, iba a tener todo, iba a tener todo, o sea iba a tener un sueldo. (Leonardo, comunicación personal, 05 de noviembre de 2019)

Ante esta situación, él prefirió continuar con su decisión de formarse fuera de ese contexto controlado o de alguna manera predecible, tal como lo expresó:

> Hay una experiencia muy particular que la gente cuando estás ahí te ve como sacerdote, entonces no es tan, no es como tan individual; por ejemplo, aquí es el profe […] y allá era […] el que va a ser sacerdote o el que es sacerdote, entonces la gente ya te quería [*sic*] besar la mano. Entonces había un cariño hacia el sacerdote y yo creo que lo demostraban en mí, pero era hacia la iglesia, hacia el sacerdote. Entonces vives esa parte ¿no?, donde uno no está consciente, de que no es en sí por uno, sino que es por lo que representa. Entonces esa es una de las cosas que yo también quería experimentar, quería ser yo. Yo, con mis defectos, con mis cualidades, con todo lo mío, o sea ver cómo estoy, porque quieras o no, todo lo que tú digas no pasaba nada porque eras el futuro sacerdote. (Leonardo, comunicación personal, 05 de noviembre de 2019)

Leonardo mencionó expresiones como la protección de la que era objeto en el contexto en el que vivía; el no tener problemas; lo que lo llevó a querer enfrentar la realidad y a buscar quién era él como persona. Por ello, la categoría de influencia del contexto se considera que de alguna manera se vio reflejada en los comentarios expuestos; ya que a partir de las experiencias vividas en el entorno mencionó que ha construido una relación con el estudiante desde el concepto de acogida, en el sentido de que es persona, con una identidad. Ante esto se puede decir que hay un acercamiento a considerar al *otro*, como alguien que vive y siente. Lo cual refleja el aprendizaje en el pasado a partir de una experiencia propia y su aplicación en el presente en las experiencias diarias en el aula.

En lo que respecta a Sofía, su discurso se mantuvo por la línea de cómo su contexto, estaba también influenciado por la familia nuclear y extendida, en comentarios como: yo creo que, en la familia, tenemos vocación casi genética; porque todos somos muy parecidos, y todo el tiempo estamos hablando de educación, pues es que no hay de otra, todos somos maestros (Sofía, comunicación personal, 01 de noviembre de 2019).

Sofía hizo referencia al papel de la familia para la elección de la carrera, lo cual se vinculó con la categoría de influencia contexto y eso a su vez se ubicó en la categoría central acogida; porque Sofía a lo largo del primer encuentro, mencionó la calidez y la relación estrecha entre los miembros de la familia, en un tono de considerarlo como una obligación o como un deber sin cabida al cuestionamiento de por qué tendrían que hacerse cargo de sus familiares. Lo cual la llevó a desarrollar conductas de ese tipo, no solo para los miembros de su familia, sino que al menos en sus comentarios, se pudo interpretar que también lo desarrolla con sus estudiantes.

En la historia de vida de Pamela, también estuvo presente la influencia de su contexto en su formación; por ejemplo, el hecho de que dadas sus circunstancias haya tenido que hacerse cargo de su hermano, probablemente sea una de las razones por la que su actuar como profesor sea maternalista. Como lo expresó, en la entrevista cuando dijo: Fíjate que nosotros siempre estuvimos solitos en la casa, porque mi mamá trabajaba; entonces se vino a vivir una tía, una hermana de ella, que era más grande que nosotros (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019).

En este caso Pamela, en el primer encuentro, hizo comentarios relacionados con el grado de responsabilidad con el que creció, a razón de que su madre tenía que trabajar y la dejaba a cargo de su hermano y una tía. También mencionó el impacto que tuvo en su seguridad, la experiencia vivida en un terremoto; esto hizo que desarrollara una actitud aún más fuerte, de cobijar al *otro*, de auxiliar; también la necesidad de ser escuchada, lo cual aplicó con su hermano durante su niñez y adolescencia. Contó que:

> Cuando el temblor del 85, 88, no me acuerdo muy bien el año. Ese terremoto, el primer terremoto aquí en Mexicali, que me tocó a mí. Me marcó mucho y sí me puse como más miedosa, veía más las cosas, como que me ponía más a la, a la expectativa. (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019)

Más adelante, en el segundo momento de la entrevista volvió a hacer referencia a la experiencia del terremoto y cómo a partir de ahí buscó refugio en sus profesores. Como consecuencia, sin una intención dirigida; más bien natural, es una de las actitudes que ha llevado a cabo con sus estudiantes, lo cual le ha permitido tener una relación más estrecha con ellos.

En la vida de Alexa su contexto la influenció en la decisión de formarse como profesora, aunque no le hacían los mejores comentarios, ella no desistió:

> La mayoría de los jóvenes no dicen que quieren ser maestros, yo siento que la mayoría de los jóvenes no ven la carrera de la docencia como algo bien remunerado o como algo exitoso; siento que muchos jóvenes no lo ven como algo profesionalmente exitoso. Entonces cuando estuve en la preparatoria pues todas mis amigas querían estudiar medicina o ingeniería o ser contadoras o derecho. (Alexa, comunicación personal, 23 de mayo de 2020)

Hizo referencia a que, en algunas ocasiones, sintió vergüenza por su deseo de ser profesora, dado su contexto escolar, cuando:

> En aquel tiempo como que sí me daba pena decir, no pues yo quiero ser maestra, sí fue algo diferente, ¿no? Y sí hubo gente que, por ejemplo, teníamos amigos en CETYS, que cuando se enteraron, una vez dijeron que, dijo un muchacho que no tenía aspiraciones en la vida, que porque quería estudiar para ser maestra. Y la verdad pues sí calaba, pero pues la verdad no quería hacer otra cosa, entonces pues *bye.* (Alexa, comunicación personal, 23 de mayo de 2020)

A pesar de que Alexa en su contexto no recibió comentarios muy alentadores con respecto a su interés de ser profesora, decidió ser profesora; porque sentía la vocación y quería demostrar que sí es una carrera necesaria y sobre todo ejercerla con dedicación y compromiso donde el estudiante se sintiera seguro y motivado; porque incluso los profesores le insistían en que cambiara de opinión porque esta carrera no dejaba dinero. Es probable que ella se sintió inclinada por perseguir su sueño, dado el contexto familiar en el que creció, en donde le enseñaron a ser persistente y diligente; no tanto por un acto de acogida.

Categoría de responsabilidad. En esta sección se recuperaron las respuestas relacionadas con la segunda categoría seleccionada de la pedagogía de la alteridad dentro del

marco de esta investigación, la responsabilidad. Para ello se presenta la figura 3 en donde se establecieron las relaciones que surgieron a partir de los resultados de las cinco historias de vida.

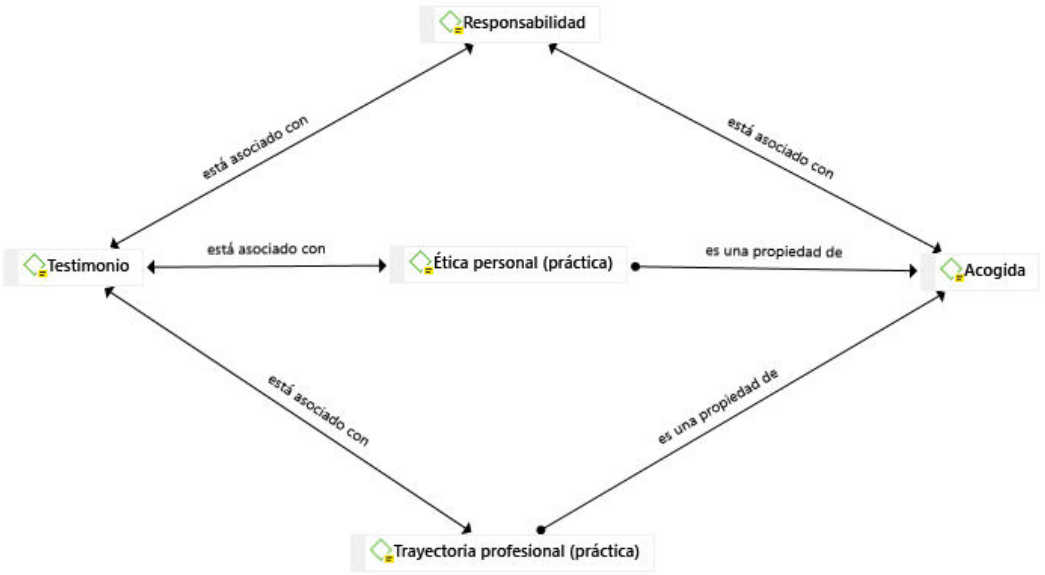

Figura 3. La responsabilidad en el discurso de los profesores del bachillerato del CETYS, campus Mexicali. Elaboración propia, 2019.

Es pertinente destacar la definición operacional de la categoría de responsabilidad, así como del indicador: trayectoria profesional (ver tabla 4), este último presentó 64 frecuencias en los resultados procesados en Atlas ti®. El indicador: ética personal arrojó 57 frecuencias; sin embargo, en esta sección no se presentaron los comentarios del indicador: ética personal, porque ya se retomaron en la sección anterior en donde se abordó la acogida. El análisis completo, de ambas categorías, se llevará a cabo en el capítulo de *Discusiones*.

Tabla 6

Definición operacional de responsabilidad y trayectoria profesional

Categoría Responsabilidad	Indicador
Responder, desde la ética, al llamado del estudiante; servirle sin demora, anteponiendo su necesidad antes que la del profesor (Mínguez, 2014).	Trayectoria profesional. Las experiencias pedagógicas y académicas que el profesor integra en su desempeño docente.

Nota: Elaboración propia, 2019.

Segundo ciclo de vida: Su práctica profesional

Indicador: trayectoria profesional

En este caso los comentarios vertidos en cuanto a la práctica profesional y la trayectoria de Leonardo, se obtuvo que:

> Me acuerdo mucho de un maestro, me dio crítica de historia de México, y este sabía un montón, me sentaba enfrente y le preguntaba a cada rato, me acuerdo que él me decía, mira […] si tú te tienes que parar de cabeza para que un alumno aprenda, tú lo tienes que hacer. (Leonardo, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019)

También compartió algunos de los proyectos que ha hecho, de los que se ha sentido particularmente atraído por el impacto en el desarrollo de la persona:

> Trabajar con la persona, ¿entonces reprobaste? Tienes la posibilidad de ir, tienes problemas en tu casa o simplemente terminaban las clases entonces te quedabas; y a los 3 meses hacíamos una salida. Nosotros teníamos un proyecto, todas las sesiones ya estaban, una organización y estructura. Yo creo ha sido de los proyectos más exitosos, incluso los llevamos por toda la Baja California en dos camiones, los llevamos hasta Loreto. Los papás estaban bien motivados, los papás iban. Incluso los papás, de hecho, ellos también lo necesitaban; a veces los papás no sabían que se quedaban. Entonces había ahí un

trabajo muy interesante con el adolescente. (Leonardo, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019)

También fue reiterativo, en cuanto a la importancia que le asigna a implicar en su práctica profesional la vocación de servicio, como uno de los aspectos que aprendió en el seminario, a través de las enseñanzas de sus profesores: "Yo veo que el que es profesor debe tener una vocación de servicio, unas capacidades para poder, transmitir conocimientos, como enseñar, como entender, pero sobre todo eso, la vocación de servir a los demás." (Leonardo, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019)

Leonardo planteó la necesidad que tiene un profesor de buscar todas las formas posibles para impartir su clase; también comentó la importancia que tiene el trabajar con la persona, a través de proyectos que impliquen más involucramiento del profesor fuera del aula, lo cual se acerca a la definición de la categoría central: responsabilidad, en donde se plantea el compromiso que se tiene con el *otro,* en este caso el estudiante, por ello aquí la indiferencia no es una opción. Aunque no queda del todo claro en qué sentido o de qué forma se responde del *otro.*

Por su parte Sofía, comentó algunas experiencias en el aula que le han marcado en su trayectoria, tales como: "Salíamos a las 4:00 de la tarde, yo a veces tenía asesorías hasta las 7 de la tarde o los niños querían estudiar y me quedaba con ellos hasta las 8 de la noche" (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019).

También mencionó la relevencia que tiene para ella el ser profesora: "Ahorita los últimos 20 años, yo creo que soy una maestra, mi vida no existe sin dar clases. No tendría vida sin dar clases. Vivo, respiro, soy feliz" (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019).

Aunado a lo anterior, expresó la necesidad que ha percibido por parte de sus estudiantes en cuanto a ser escuchados y acompañados:

> Tengo niños, y tú los has visto, todos los días están sentados conmigo haciendo la tarea y yo es cuando les digo a mí no me salgan con que no puedo; yo me siento contigo hasta la hora que tú quieras y yo te ayudo. Comúnmente se sientan los de 10, que no me ocupan, pero quieren estar ahí pegados. Pero, por ejemplo, ahorita tengo el caso de un niño que le digo, yo te voy a resolver el problema hasta aquí, lo que sigue lo vas a hacer solo; pero, ¿lo puedo hacer a un lado de usted?, sí yo me siento contigo y lo trabajas. (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019).

Sofía, mantuvo muy presente en sus comentarios situaciones como la anterior; así como la relevancia del tiempo que le ha dedicado a los estudiantes desde que inició su carrera docente, tanto dentro como fuera del aula. Mencionó que debido a ello se debe a la profesión de profesor. Estas ideas tienen relación con el indicador: trayectoria profesional, así como con la categoría central: responsabilidad, porque se puede interpretar el tiempo invertido con sus estudiantes, como la renuncia a la no indiferencia del estudiante para el profesor. De igual forma se puede acercar a la idea de que todo lo del *otro* le concierne, y lo considera más importante que sus propios deberes, al donar tiempo adicional para responder a su necesidad de compañía o de ser escuchado. Lo anterior acorde con la definición operacional de responsabilidad.

En su caso Óscar, comentó la importancia que le da a crear un ambiente de confianza en su relación con el estudiante: “Cambiarles el contexto de una cátedra normal de lo que la mayoría de los maestros utilizamos para ellos es un ambiente de confianza” (Óscar, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019).

Hizo referencia en cuanto a la falta de compromiso, que, desde su punto de vista, hay en los profesores, por ejemplo:

> La verdad falta mucho esa parte en la que tú ves que eso de trabajar como docente, es un compromiso con el alumno, o sea porque yo creo que dar la clase , es lo menos complejo, llevar información en el salón de clases y generar una dinámica para que el alumno desarrolle su propia habilidad o genere su propio conocimiento es lo más sencillo que puede haber, comparado con todo el ambiente que hay que trabajar con un alumno; o sea sus caracteres, su complejidad al estar con tantas deficiencias últimamente con los alumnos que tenemos en el área emocional. Compaginar con ellos en un salón de clase cómo se desenvuelven en la forma personal, trabajo en equipo y cosas así, es lo más complejo; y dejarles a ellos entendido que esa es la parte importante, que lo demás está en los libros. Entonces involucrarse en ese tipo de actividades, porque te digo lo vemos en la Jornada de Valores, en la Semana de Prepa, que de repente los maestros por compromiso lo hacen; por compromiso generan actividades. (Óscar, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

Como consecuencia de lo antes expuesto, una de las ideas que mantiene como pilar de su responsabilidad como profesor la expresó mediante esta analogía:

> Es una frase muy común, que es sembrar un árbol y no esperar jamás los frutos creo que es una filosofía que me ha quedado mucho, porque no espero nada de ellos, o sea yo sé que esto es lo que yo formo con ellos; este es el tiempo que les doy, y yo sé que se van a ir y ya se acabó el tiempo y lo que sigue. (Óscar, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

Óscar, expresó durante el segundo encuentro, su inclinación por crear un ambiente de confianza en el salón de clases, así como también generar actividades fuera del aula que permitan una relación más personal, como incentivar a los estudiantes a participar en proyectos

extracurriculares o clubes. Lo cual se podría acercar a la idea de responder a las necesidades del estudiante, y no tan solo las académicas, sino las personales y emocionales.

Mencionó que ese tipo de actividades, aumentan la cercanía con el estudiante y eso es parte del rol del profesor. Entonces el preocuparse por dichas cuestiones, puede asociarse con un un indicador de que se hace responsable de sus estudiantes dentro y fuera del aula. Óscar hizo referencia a que él no espera nada a cambio de sus estudiantes, lo que hace es porque lo considera como parte de su vocación, aunque se recuerda que el término vocación podría sonar contradictorio dentro de este paradigma, puesto que se puede asociar con el *deber ser* deontológico del ejercicio de la profesión. Se tendría que analizar más a profundidad este término, para identificar si está referido al deber profesional o a la inclinación humana de responder del *otro*. Sin embargo, se puede decir que con base a lo dicho por Óscar hay cierta relación con la concepción de la categoría central: responsabilidad, ya que busca varias formas para propiciar un estrechamiento en sus relaciones, aunque luego se contradice en algunos comentarios, en otros momentos de la entrevista.

Pamela, a través de esta cita: "Yo trato de ser lo más que pueda, dar de mí y ser maestra; estar acompañándolos en todo su trayecto, en el semestre que los tengo y solamente apoyarlos, guiarlos, más que nada una guianza y enseñarles un oficio" (Pamela, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019). Expresó el sentido de la responsabilidad por su estudiante, de quien se debe hacer cargo y funge como guía, según sus comentarios. Le dio mucha importancia a brindarle apoyo al estudiante, por medio de experiencias académicas y pedagógicas, pero también de las personales que integran su desempeño en el aula. Ella planteó, en varios momentos, que el estudiante necesita a sus profesores y no solo al que le va a enseñar un conocimiento, sino a la persona que lo atiende y escucha. Aunque es preciso mencionar que los

comentarios, podrían tener un sesgo en cuanto a cumplir con las expectativas de la Institución y de la currícula, entonces se pudo percibir un cierto dilema entre lo que hace para tener un acercamiento desinteresado y entre aquel que se pudiera dar como condicionante para cumplir con un programa.

Alexa hizo una reflexión muy interesante en cuanto a la responsabilidad que se adquiere como profesor al tomar un papel como el que describe en esta situación:

> Primeramente, que el alumno no te elige. El otro día pensaba yo elijo a mi doctor, a mi abogado, a un arquitecto, contador, etcétera; pero a mis maestros no los he elegido. Tal vez la escuela la elija, pero a los maestros no. Como docente mi "producto" son personas y trabajo de la mano con ellas al 100% por eso estamos emocionalmente comprometidos. (Alexa, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

Ante este contexto, eso hace que la responsabilidad del profesor sea mayor, de acuerdo con sus palabras. Por lo tanto, se consideró pertinente vincularlo con una de las categorías de la definición operacional: responsabilidad, en donde se menciona que el profesor no debería mostrarse ajeno o indiferente, solo porque no hay un consentimiento de por medio, sino al contrario se convierte en una relación de mayor responsabilidad porque el profesor se debe al que no le conoce.

Categoría de testimonio. El testimonio es la tercera categoría del discurso de la pedagogía de la alteridad que se ha seleccionado para el estudio de esta investigación, y aparece como categoría en el modelo (ver tabla 3, p.81). De tal forma aquí se muestran los resultados, en función de las relaciones que se establecieron por los entrevistados entre la categoría de testimonio y el indicador: trayectoria profesional, este último con un total de 64 frecuencias, de

las que se extrajeron citas textuales distintas a las expuestas en la categoría de responsabilidad (ver figura 3).

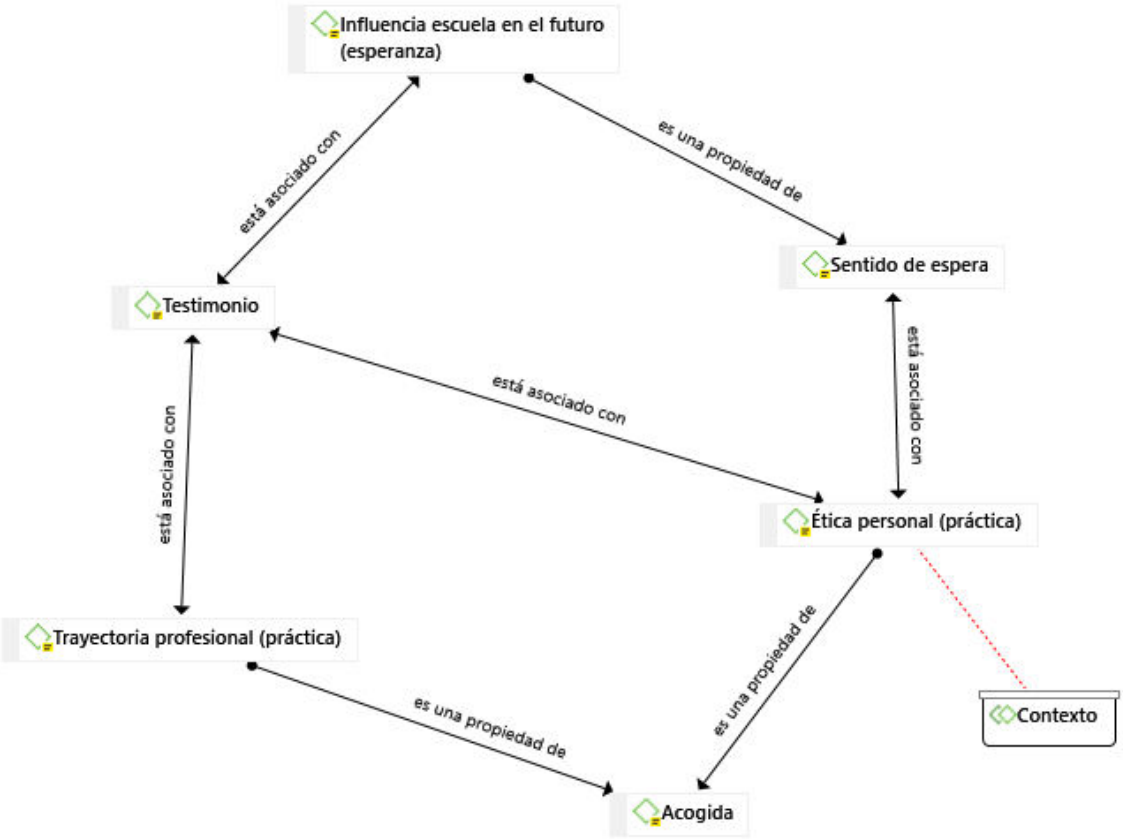

Figura 4. El testimonio en el discurso de los profesores del bachillerato del CETYS, campus Mexicali. Elaboración propia, 2019.

Asimismo, se incluye la definición operacional de la categoría de testimonio y el indicador: trayectoria profesional, con fines ilustrativos, ya que el modelo categorial completo se encuentra en el apéndice 1.

Tabla 7

Definición operacional de testimonio y trayectoria profesional

Categoría Testimonio	Indicador
Esta categoría implica la actuación del profesor, desde la congruencia en cada una de las experiencias de la convivencia diaria; tomando como punto de partida la acogida y la responsabilidad, de tal modo su manera de educar es también su manera de vivir (Gárate, 2018).	Trayectoria profesional. Las experiencias pedagógicas y académicas que el profesor integra en su desempeño docente.

Nota: Elaboración propia, 2019.

Segundo ciclo de vida: Su práctica profesional

Indicador: Trayectoria profesional

Leonardo, mencionó que parte fundamental del ser profesor está vinculada con el ser ejemplo, en términos de la influencia que se puede ejercer al adolescente, dijo:

> Yo creo que es el momento cuando todavía puedes influir bastante, es el momento, ellos todavía están descubriendo muchas cosas, todavía tienen una apertura, no saben exactamente hacia dónde van tienen muchas dudas y están muy ávidos de todo eso, de disciplina, de escuchar buenos consejos, están muy ávidos de buscar ejemplos; de mejorar su vida y a veces no encuentran modelos, no encuentran hacia dónde. Entonces yo creo que por eso me llama la atención, me atrae, me siento muy bien, me siento cómodo. (Leonardo, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019)

A través de la cita anterior, se explica la percepción de Leonardo en cuanto, a la necesidad de los estudiantes de tener modelos que les marquen límites, disciplina, consejos y dirección. Dichas palabras se relacionaron con la definición operacional de testimonio, ya que de

manera implícita se refirió a la idea de educar desde referentes éticos que lleven a los estudiantes a tener experiencias de vida esperanzadoras.

En cuanto a Sofía, hizo referencia al vínculo que se da en su relación con los estudiantes, en los siguientes términos:

> Yo creo que muchos alumnos me ven como su hermana mayor, quisiera, ahorita ya me ven como su mamá. Antes era la hermana mayor y ahora soy la mamá. Ellos me dicen, por qué no puede ser nuestra mamá; adóptenos, yo les digo bromeando – ¡jamás en la vida lo que no me gusta es estar tirando dinero, lo quiero para mí! – les da mucha risa. (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019)

También hizo hincapié en la confianza que les da para que expresen lo que verdaderamente sienten, lo cual se visualiza en la siguiente situación:

> En mi clase se permite, -maestra me duele la cabeza-, -me siento muy mal y nada más voy a estar escuchando-; pero sé honesto. Pero no es todos los días, comúnmente yo llego con una exposición, te la puedo platicar, la puedes leer, la puedo exponer o puedes ver un video, ¿cómo se sienten hoy? De estas cuatro formas, ¿cuál quieres hoy?, sobre todo porque tienen exámenes, ahorita, ¿cómo te sientes hoy?, ¿qué quieres que haga?, ¿te lo platico?, ¿lo quieres ver en video?, ¿quieres un power point o lo quieres leer? (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019)

Sofía comentó la percepción que tienen los estudiantes acerca de su persona, en cuanto al rol que juega en sus vidas; mencionó que la ven como una hermana o incluso como su madre, esto se puede interpretar como el vínculo que generan en su relación diaria en la escuela. Dicha expresión de Sofía, se ubicó en la categoría de testimonio, porque la definición operacional de esta investigación hace referencia a las experiencias de vida y las cotidianas que se dan en el

aula. También se puede ver cómo Sofía ha buscado las formas para comprenderlos, lo que ha provocado, sin necesidad de pedirlo, una respuesta igual de parte de sus estudiantes.

Óscar, mencionó que, en su práctica en el aula, le parece muy importante el impacto que se tiene como profesor en los estudiantes:

> Es un punto enorme o sea estar en un ambiente donde te estás enfocando más a la parte conductual que a la parte de conocimiento o la parte académica impacta mucho. Impacta mucho tu persona, no lo que dices ni lo que haces; eres tú como persona, porque el ser coherente con lo que hablas en el salón de clases y lo que eres como persona les impacta mucho a los niños. (Óscar, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

La importancia de esta cita recae en la relación que tienen las palabras y las acciones del profesor. Esto se vinculó, con la categoría central de testimonio porque se actúa desde la congruencia, porque desde el discurso de la pedagogía de la alteridad la forma de educar refleja la forma de vivir.

Pamela, también hizo referencia a cómo los estudiantes perciben al profesor, en expresiones como esta:

> Y ellos se dan cuenta cómo eres tú, no como ingeniero, sino como persona, no como maestro sino como persona […] debo de dar las gracias debo de pedir disculpas y aceptar cuando te equivocas, yo me he equivocado. Yo les digo la verdad: -la regué-. Aquí me equivoqué no soy robot. Y aceptar. Ellos ven que si tú te disculpas o que tú admites que te equivocaste, para ellos es más fácil, cuando se equivocan admitirlo, entonces aprenden también esa parte. (Pamela, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

También recordó cómo los estudiantes agradecen las enseñanzas de los profesores, las cuales no son siempre de cuestiones concretas, sino más bien abstractas como los valores:

> Gracias por enseñarme valores y yo me quedó (cara de sorprendida), o sea cuándo les enseñé o sea nunca les digo a este valor…simple y sencillamente actúo; tal vez siempre pensando en que debo dejar una buena impresión, y que ellos… yo tengo un dicho: -siempre trata a la gente como quieren que sean tratados y yo creo es que eso es lo que siempre llevo a cabo. (Pamela, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

La relevancia de estas citas está en la importancia que le asignó Pamela a ejercer la profesión con humildad porque ella ha considerado que de esas experiencias también aprenden los estudiantes. De igual forma se incluye una cita en donde se mostró el enfoque de los actos de Pamela, los cuales van hacia la modelación de los valores en el sentido estricto de un aprendizaje experiencial, más que instruccional. Eso se ha reflejado en los comentarios de los alumnos en algún momento del curso o bien al cierre.

Alexa, comentó que ella trata de establecer una relación bajo las siguientes condiciones: "Trato de generar un ambiente de respeto y cordialidad. Trato de fomentar la honestidad, la democracia, y que todos podemos equivocarnos y disculparnos" (Alexa, comunicación personal, 28 de mayo de 2020). Para Alexa educar desde el testimonio es practicar las conductas que se mencionaron en la cita, esto tiene implicaciones en su congruencia ante el estudiante.

Categoría de sentido de espera. Sentido de espera es la cuarta categoría del discurso de la pedagogía de la alteridad, mencionada en la presente investigación, los resultados de esta categoría central se presentan en función de las relaciones que se establecieron por los entrevistados a partir de sus respuestas, para ello se muestra la figura 5.

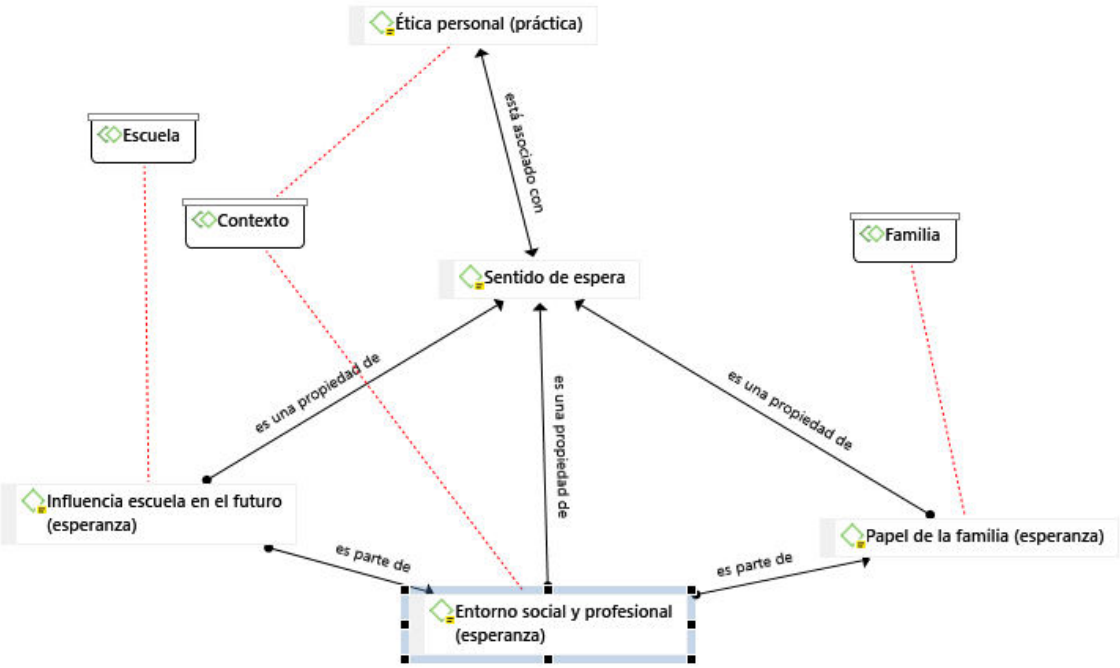

Figura 5. Sentido de espera en el discurso de los profesores del bachillerato del CETYS, campus Mexicali. Elaboración propia, 2019.

Aunado a la figura 5, se incluyen las definiciones operacionales de sentido de espera y el indicador: influencia de la escuela en el futuro, esta última arrojó 39 frecuencias; de nuevo apareció con mayor frecuencia el indicador: ética personal, el cual está asociado con la categoría sentido de espera y el segundo ciclo de vida: Su práctica profesional (ver tabla 8).

Tabla 8

Definición operacional de sentido de espera y la influencia escuela en el futuro

Categoría sentido de espera	Indicador
El profesor que, desde la relación ética y desde su manifiesto testimonio, construye una expectativa, es decir una promesa que le da sentido a su experiencia educativa; asimismo acompaña al otro a construir su vida como humano (Gárate, 2018).	Influencia escuela en el futuro. La importancia que tiene la escuela en la generación de expectativas personales y profesionales para los estudiantes.

Nota: Elaboración propia, 2019.

Tercer ciclo de vida: Su concepción del futuro

Indicador: Influencia escuela en el futuro

Leonardo, con respecto a su visión de futuro de sus estudiantes comentó:

> Yo creo en eso firmemente de que uno tiene que encontrar en cada estudiante las cosas positivas, los talentos y que puedan ellos explotarlos a su máxima capacidad y yo creo que en esa medida ellos van a poder llegar todavía más, más lejos de lo que ellos creen. Entonces hay mucha, muchísima oportunidad para poder influir en ellos para que ellos puedan llegar a eso. (Leonardo, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019)

Recordó, lo que siente cuando un estudiante se da cuenta de lo que es capaz de hacer o lograr, cuando mencionó:

> Hay mucho por hacer y yo sí me he encontrado con mucha sorpresa de muchachos que cuando logras que él se dé cuenta de lo que es, de lo que vale, de la capacidad que tiene, se va a dar muchísimo. Entonces yo creo que sí hay esperanza, nada más que no es tan sencillo; sin embargo, pues cada uno tendrá pues sus características, su manera de ser, de actuar y que ellos puedan llegar a ese punto. (Leonardo, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019)

En este sentido Leonardo, expresó su concepción del futuro en el marco de la escuela y las tres categorías de influencia, a partir de lo cual centró sus comentarios en la importancia de que el profesor identifique las fortalezas y áreas de mejora del estudiante para poder impulsarlo a mejorar en cada una de ellas, esto trae como consecuencia el autoconocimiento.

Sofía, planteó la oportunidad que se le presenta al estar frente a sus estudiantes y compartir su experiencia tanto de vida como profesional, eso hace que ellos crean en sí mismos:

> Lo que tú haces es adecuarlos a las necesidades que, en mi caso, sé que hasta por experiencia, sé que van a necesitar más allá del salón de clases, constantemente los muchachos se acercan con dudas que son completamente fuera de la clase, académicas de universidades, y todo eso y entonces creo yo que nuestra función es prepararlos para que ellos tengan esa respuesta por sí mismos y como yo estoy en quinto y en sexto yo los veo tranquilos con lo que están aprendiendo aquí. (Sofía, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

En este fragmento de entrevista lo que se buscó resaltar es la capacidad del profesor de adaptabilidad a las circunstancias y necesidades del estudiante, esa característica se vinculó con la concepción de futuro, porque se trabaja en el presente con miras a lo que viene, entonces a sabiendas de ese impacto que se tiene en el estudiante, el profesor actúa.

Óscar, expresó cuál es su apreciación en cuanto a lo que se puede hacer desde esta profesión:

> La docencia yo pienso que es una parte muy noble porque están trabajando con personas, entonces creces como persona, de irte dando cuenta de que estás trabajando con personas, y que como te dije hace rato, todo lo que hagas, absolutamente todo lo que hagamos y dejemos de hacer no solamente nos impacta a nosotros, yo creo que es algo que la mayoría de las personas nos damos cuenta cuando trabajamos como docentes. (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

En esta cita se resaltó la idea que tiene el profesor de que con quien trabaja es una persona y desde ahí ha partido su práctica profesional, al mencionar el impacto en los estudiantes con todo lo que hace el profesor.

Pamela, se refirió al valor que para ella representa el que pueda formar a los estudiantes, como se muestra en la siguiente cita:

> Pero en realidad yo como maestro también debo formar personas y no solamente formar a una persona en un oficio, sino el trato con las demás personas. De hecho, te voy a decir algo a mí me sorprendió, las primeras veces que daba clases, porque yo les daba clases, me preguntaban, les contestaba, me preguntaban, les contestaba. Una alumna me dijo, gracias maestra porque entendí lo que me dijo. Yo me quedé, o sea es mi trabajo. Yo tenía esa mentalidad, o sea, yo tenía que enseñar, ¿por qué me va a dar las gracias? Pero no, ya entendí; como que ellos te dan las gracias, porque ¡vaya, volteé a verlos!, entonces no solamente estás formando oficios o gente con oficios, sino también personas. (Pamela, comunicación personal, 15 de abril de 2020)

También recordó una experiencia con una de sus estudiantes, quien le agradeció su forma de actuar con ella cuando le dio clases:

> Porque usted me dijo: que era buena para programar páginas web, estoy ahorita en Irlanda en una compañía, que hace páginas web y me ofrecieron el trabajo y me vine para acá. ¡Wow!, me quedé impactada, ¡no!, ¡no!, me quedé impactada con lo que me acababa de decir porque jamás he pensado en que yo pueda, ¡vaya! en que lo que les estoy dando ahorita se vea reflejado en años posteriores, la verdad nunca. (Pamela, comunicación personal, 15 de abril de 2020)

Pamela, refirió en sus comentarios que las afirmaciones positivas y la concepción de que el profesor está trabajando con personas iguales a él, y que por lo tanto merecen el mismo respeto, es una de las ideas que se debieran tener al entrar al aula. Mencionó como valioso el tomar en cuenta que el deber del profesor es servirles a los estudiantes. Estas ideas suenan un

poco contradictorias, al ubicar en un mismo nivel jerárquico la relación profesor-estudiante; pero luego al mencionar que está para servirles, deja la idea de una relación asimétrica como se concibe en el discurso de la pedagogía de la alteridad. Sin duda son cuestiones que quedan para un análisis posterior.

A manera de cierre, en torno a las ideas expuestas en este primer objetivo, se concluyó que ha sido posible identificar, de manera parcial algunas de las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali, aunque es preciso recordar, que los profesores no tenían un conocmiento previo del discurso pedagógico, ni tampoco hay una evidencia más allá que lo dicho en sus entrevistas.

Lo que sí se puede decir es que a través de las respuestas de los entrevistados se percibió la preocupación que muestran por los estudiantes. Incluso se identificaron algunos de los indicadores de por lo menos 2 categorías, tales como el testimonio y el sentido de espera.

Los profesores mostraron su preocupación por el *otro*, quien para ellos es el estudiante, comentaron que su responsabilidad como profesores es entregar todo lo que tienen a su estudiante, esto lo tratan de practicar a través de identificar estos tres aspectos:

1. La situación inicial de los estudiantes en tres planos: contextual, académica y personal.
2. Trabajar en la búsqueda de opciones para atender los aspectos anteriores.
3. Generar expectativas en los estudiantes.

También hicieron referencia a ciertas conductas y actitudes que han tratado de integrar a su vida como profesor, porque consideran que les ha permitido tener un mayor acercamiento con sus estudiantes. Aunque cabe mencionar que no todos sus comentarios e inclusive algunos no en

su totalidad se pueden ubicar en alguna de las categorías seleccionadas para este trabajo investigativo, porque tienen un sesgo en cuanto a la preocupación por cumplir con las expectativas de la Institución.

En fin, aquí se resumen los comentarios que se consideraron más relevantes, entre los que se encontraron que han tratado de generar experiencias diarias con el estudiante tomando en cuenta el tiempo, esto lo mencionaron de diversas formas; pero de manera constante como un punto muy importante. También destinar tiempo para la creación de proyectos fuera del aula que les ayuden a desarrollarse más en otros sentidos como personas.

De igual manera, se muestran disponibles para dar asesorías fuera del horario de su jornada laboral, teniendo como premisa que el adolescente necesita ser acompañado y guiado; comentaron que específicamente a los adolescentes no es recomendable dejarlos solos en esta etapa porque aún son muy jóvenes y no han madurado, esto lo ven mucho en esos momentos de asesorías, en donde los estudiantes platican más allá de temas académicos, temas personales ya sea de familia o generalmente dudas en cuestión a la toma decisiones. Por eso hicieron énfasis en la importancia de estar disponibles, para ello consideraron algunas de las siguientes cualidades:

a. Ser buen escucha, escucharlos durante la clase, en los pasillos, en el correo electrónico, en la plataforma Blackboard; es decir estar disponibles. Dentro de límites y acuerdos que establecen al inicio de la clase. Esto último tiene ese sesgo institucional, el cual se mencionó al inicio de esta sección.

b. Positivo, evitar centrarse en los aspectos negativos de su persona, de los trabajos que entregan, de sus relaciones; es decir buscar formas para resaltar lo positivo de sus estudiantes, y luego hacer las críticas constructivas.

c. Honesto, ser sincero; hablar con la verdad con la intención de mostrarse humildes y sencillos ante los estudiantes. Hacerle ver que los profesores también son personas con errores igual que ellos y están en el mismo camino para aprender juntos.

d. Congruente, acompañar las palabras con actos.

e. Desinteresado, no esperar nada de los estudiantes, ni siquiera insinuar o mencionarlo.

f. Preocupado por la persona, mostrarles con hechos y palabras que les preocupa primero que todo su persona, su contexto y su estabilidad emocional. Probablemente la palabra preocupado, no sea la mejor manera de expresar la acogida y responsabilidad en términos del discurso educativo de la pedagogía de la alteridad.

Un punto en el que también coincidieron es en que buscan comunicarse en su lenguaje con historias similares a las que vive un adolescente y a partir de ellas aprovechan para darles consejos o generar aprendizajes que les van a servir para la vida.

Hasta aquí se mostraron los principales hallazgos encontrados en las historias de vida de los cinco profesores, los cuales se han vinculado con el primer objetivo específico de la investigación, a través del cual se buscó identificar las cuatro categorías de la pedagogía de la alteridad.

Concepción de la relación ética en los profesores

Los resultados obtenidos a partir del segundo objetivo específico se presentan de acuerdo con la concepción de la relación ética que se planteó se iba a utilizar como definición operacional para la investigación, la cual es “la responsabilidad de dar una respuesta al estudiante a sus

necesidades de formación personal y académica" (Definición operacional, capítulo 2 Marco Teórico, p.32).

En este sentido se muestran los comentarios de los cinco profesores ante la pregunta, ¿cómo vive su relación con los estudiantes?, la cual está ubicada en el modelo categorial, en el indicador: ética personal. De esa forma se concentró el análisis en los comentarios vertidos en esa pregunta, aunque en el capítulo de Discusiones se buscarán interpretaciones con relación a otras preguntas guía.

Entonces a continuación se muestran los principales comentarios que se relacionaron con el segundo objetivo de la investigación, el cual fue: analizar la concepción de la relación ética en los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

En palabras de Leonardo, mencionó:

> Para mí es darle su lugar al otro como persona, el escuchar, el llegar y ¿cómo están?, ¿qué hicieron?; un minuto, dos minutos, ellos a veces sacan eso y ellos se sienten escuchados, se sienten importantes. Y yo creo que radica en eso, en darle su lugar a ellos como personas y ahí llegan las demás características como alumnos, estudiantes; pero yo creo que primero como personas. (Leonardo, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019)

Este comentario se retomó porque Leonardo, resumió las ideas que se mantuvieron a lo largo de su discurso, cabe mencionar que en repetidas ocasiones mencionó lo importante que era para él reconocer como persona primero a su estudiante.

Sofía por su parte, se refirió a lo que para ella significa la relación con el estudiante, por medio de esta expresión:

> Yo creo que es irle poniendo retos al niño, pero sin avisarle. Cuando el niño no entiende, no comprende, llora, patalea en el examen; entonces le digo –cálmate, contrólate, guarda tu examen, descansa 10 minutos, olvídate del tiempo- porque tengo niños que aún en quinto semestre lloran en el examen. Si no logran calmarse, los invito a ir asesorías a contestar el examen. Les hago comprender que no le deben llorar a un número, porque la vida está muy fea como para preocuparse por un número; tu mamá te va a gritar como media hora y escúchala. (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019)

También compartió experiencias, cuando los estudiantes muestran algún comportamiento que, para ella representa un indicador de que está formando personas con valores, por ejemplo:

> Continuamente llegan y me dicen- ahora hice esto y ya no contesté-, -ya no me puse los audífonos cuando me estaban regañando-. Me sorprendo. Mi materia nos permite hablar mucho de la vida; entonces lo aprovecho. (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019)

Planteó algunas situaciones que para ella son muestra de la formación de personas que le permite esta profesión: “Tengo alumnos que, por ejemplo, batallan mucho con el ruido, entonces les dejo que tengan los audífonos puestos, para que no se estresen; porque yo también soy muy sensible al ruido” (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019).

Las experiencias anteriores, también las asocia con la oportunidad que tiene como profesor de diseñar la planeación de cada sesión para enfocarse en cada uno de sus estudiantes “La planeación inicia desde que te interesas por conocer qué clase está antes de la mía” (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019). De igual manera, lo asiente con este tipo de comentarios: “Ya cuando la parte académica está clara, tengo el gusto, el privilegio o como tú le

quieras llamar, yo les digo – yo tengo asesorías cuando ustedes quieran tener, yo me quedo contigo cuando tú te quieras quedar" (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019).

Sofía, concluyó a través de sus expresiones que además de ofrecer su tiempo a los estudiantes, una de sus preocupaciones es saber aprovecharlo, por eso en la planeación de sus clases implica incluso qué hay en el contexto del estudiante, en su familia, en la escuela; para partir de ahí y crear un ambiente de confianza, de tal modo el tiempo invertido sea de calidad.

En el caso de la historia de vida de Óscar se recogieron los párrafos en donde se mencionaron ideas asociadas a la visión de futuro de la educación de los jóvenes o bien, a la concepción en cuanto a la formación de personas. Por ejemplo, cuando mencionó:

> En la preparatoria todavía somos formativos, tan formativos, que tenemos que dedicar muchísimo tiempo no solamente a las habilidades que tienen que ver de cómo leer, cómo escribir, cómo redactar; sino de las actitudes que toman en cuanto a la manera en que ven el conocimiento. Eso es muy importante, entonces que ellos entiendan que yo voy a la clase no ha tratar de inculcarles o meterles un *chip* de información sino tratar de que desarrollen una forma de cómo aprender, esa es una de las ideas generales. (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

Lo anterior, se puede orientar a la actitud del estudiante durante su estancia en la preparatoria; y en párrafos siguientes se pudieron apreciar situaciones como:

> Pero yo siempre he dicho que no está en lo que dices, sino en la forma en que lo vas jugando y lo vas diciendo; crear ese tipo de ambientes donde, no sé; por ejemplo, tengo ahorita específicamente una niña en el 2421 […] que va reprobando todo; pero, que vaya por ejemplo a llevarme las firmas del trabajo que no terminó en clase y que se lo revise en asesorías; para mí es un logro que la niña está haciendo algo. En el mismo salón tengo un

> alumno, quien empezó súper mal, tanto en Matemáticas como en Física y él me decía es que yo siempre estaba mal, pero ahorita ya llevo promedio de ochenta y tantos. (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

En este párrafo cierra con la reflexión de lo que significó para él esa experiencia:

> Entonces ese tipo de casos les digo, ¡súper padre!, porque no te los ganas regañándolos ni dejándoles más tarea ni cosas así; sino generando un ambiente de que ellos vean la importancia de las cosas que están viendo a diario. Sí le doy la importancia al alumno en cuanto a que yo soy corresponsable de su formación. (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019).

Óscar, mantuvo en su discurso la idea de que los estudiantes que tiene frente a él son adolescentes, y por eso necesitan más de los adultos, en este caso de los profesores como personas que se preocupen y ocupen de su formación. La frase final de la cita: "yo soy corresponsable de su formación" (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019); concluye la concepción que tiene de su relación con los estudiantes.

Pamela, sostuvo sus conversaciones en torno a la idea de la importancia que tiene para ella el escuchar, en citas como la que sigue:

> Fíjate que los escucho; los escucho […] desde el inicio les planteo todo, cómo vamos a trabajar, qué vamos a hacer y luego a la siguiente clase; porque no te alcanza la primera, a la siguiente sesión les pregunto: ¿qué te gusta?, y empiezo a escucharlos. Entonces hay muchos que no quieren hablar; son penosos y yo los comprendo. Entonces yo les digo nada más dime tu nombre. No te preocupes si no quieres hablar, y me bajo a su nivel, hablo como ellos. Yo creo que ellos ya se sienten como más identificados y se relajan. (Pamela, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019).

Las citas textuales recuperadas del discurso de los profesores reflejaron los aspectos más relevantes en cuanto a su concepción de la relación ética con el estudiante. Dado la informalidad de los encuentros, que se propiciaron en un ambiente de confianza, los profesores no construyeron una definición formal de su concepción ética de la relación que llevan con los estudiantes; sino más bien se enfocaron en describir cómo la han propiciado a lo largo de su trayectoria profesional, es decir bajo qué principios. Lo cual expresaron en las citas expuestas en esta sección.

Los profesores basaron sus comentarios en cómo le dan importancia, primero a la persona; esto al interesarse por sus gustos, sus necesidades personales, entre otros. Mencionaron la relevancia de la escucha activa, como se explicó en la sección de resultados del primer objetivo, ya que a partir de lo que expresan los estudiantes se generan acuerdos o bien, se busca tengan un impacto para las adecuaciones tanto académicas como emocionales.

Los profesores, explicaron que se mantienen disponibles y dispuestos para atender las necesidades de los estudiantes dentro y fuera del aula, incluso dan tiempo adicional de su jornada. Son empáticos, al tratar de comprenderlos y se "*bajan a su nivel*" para crear ambientes de confianza y así permitir que se expresen, con respeto, pero con seguridad de que se les va a atender, aconsejar o ayudar.

Las líneas anteriores, en donde se expresaron las ideas de los profesores, coinciden parcialmente con la concepción de la relación ética del profesor; ya que, por un lado, los profesores concluyeron que es una tarea de acompañamiento hacia la formación de personas; pero por otro lado, al menos en su discurso hay expresiones que pueden orientar sus actos hacia una relación desde las exigencias de la profesión o bien de la Institución; y no tanto en un sentido ético. Estos planteamientos se analizarán con más detalle en el capítulo de Discusiones.

La formación de personas desde la visión de los profesores

En esta sección se presentan los hallazgos encontrados con relación a la concepción de la formación de personas de los profesores de la preparatoria del CETYS, lo cual se alinea al planteamiento del tercer objetivo específico de la investigación: "Identificar la concepción de la formación de personas, desde la visión pedagógica de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali" (Planteamiento del problema, p. 11).

Los resultados relacionados con este objetivo se han organizado en 3 tablas, estas vinculadas con los tres ciclos de vida en los que se dividieron los encuentros de la entrevista, esto último en congruencia con el método comprensivo (ver tabla 9).

Tabla 9

Ciclo de Vida: Su Formación

Categoría central	Categoría de influencia	Preguntas guía
Acogida Responsabilidad Testimonio	Familia Contexto Escuela	¿Por qué llegó a ser profesor? ¿Cómo define la vocación? ¿Qué rasgos o atributos descubre en su mejor o mejores profesores y cuáles en los peores que tuvo durante su formación? ¿Cómo se define a usted mismo, cómo respondería a la pregunta quién es usted?

Nota: Elaboración propia, 2019.

Derivado de la tabla 9 se exponen las citas textuales obtenidas del primer ciclo de vida: Su formación, a través de algunas de las preguntas guía, en donde se reflejaron las categorías de influencia: familia, contexto y escuela. Cabe mencionar que el primer ciclo de vida, se situó en el pasado de los profesores, lo cual se ha retomado en su presente, por medio de sus formas de practicar las categorías centrales de la pedagogía de la alteridad acogida, responsabilidad y testimonio.

En el caso de Leonardo a través de sus respuestas estableció una relación con su pasado en torno a lo vivido en el seminario, en donde descubrió su vocación del servicio a los demás y aprendió a que cada día representa “una nueva oportunidad de estar frente a otras personas, poder ser un guía, poder ser un ejemplo; son oportunidades” (Leonardo, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019). Con base en dichas ideas construyó su concepción de formar personas.

Por otra parte, a través de los comentarios de Sofía, se percibió su concepción en cuanto a la formación de personas, la cual tiene que ver con sus raíces familiares, ya que mencionó cómo en su familia es casi genético el ser profesor, así como las habilidades cognitivas y actitudinales. Porque era un cotidiano ver, escuchar y ser parte de las prácticas de su madre y tíos quienes eran profesores. Mencionó que era normal observar cómo se preparaban académicamente; se preocupaban por otros, incluso resaltó la experiencia de cuando su madre se hizo cargo de una señorita que los cuidaba en casa, proveyéndole hogar, sustento y educación.

En cuanto a la escuela, también hizo referencia a la importancia que tuvieron los comentarios de sus profesores con respecto a las formas de impartir clase; asimismo de las conductas que tenían hacia los estudiantes, no todos; sin embargo, había quienes les dedicaban más tiempo; establecían relaciones más personales fuera del aula, por ejemplo, llegaron a sostener pláticas de temáticas como la familia, sus expectativas de vida, elección de carrera, convivencia familiar o cuestiones de esa índole.

Óscar centró sus comentarios en cómo la familia es uno de los principios básicos de su vida desde la niñez, hasta su presente, tal como lo expresó en la siguiente cita: “Yo siempre me crié en ambiente de familia, entonces todos mis esfuerzos, todos mis tiempos, mis espacios, están enfocados hacia eso” (Óscar, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019), de esta forma la

categoría de influencia: familia se puede relacionar con esta idea. Sin embargo, quedó pendiente identificar la forma en cómo el contexto influenció en él.

En el caso de Pamela las categorías de influencia: familia y escuela, estuvieron presentes en los comentarios del primer encuentro de la entrevista. Al migrar a la ciudad de Mexicali, sin conocer a nadie ella tuvo que hacerse cargo de su hermano, porque su madre tenía que trabajar, entonces eso la hizo madurar y hacerse responsable de su hermano, lo cual le permitió desarrollar la actitud de cuidado al *otro,* característica que la ha llevado al aula a través de su trato hacia los estudiantes.

La escuela también la "marcó" en el sentido de que dos de sus profesores se preocuparon por ella escuchándola, dándole consejos e incluso ayudándole a buscar vacantes en universidades del país para que estudiara una ingeniería de su interés. Sin embargo, no se concretaron los trámites por su situación familiar, al tener que estar más presente en su hogar para cuidar a su hermano.

Alexa hizo hincapié en el primer ciclo de vida el valor que le dio a su familia y al contexto; en el caso de la influencia de la familia fue a partir de que su padre ejerció la carrera de profesor a nivel preparatoria y secundaria, veía su entrega y vocación lo cual le agradaba; aunado a ello su madre, con frecuencia, le hacía comentarios de que veía habilidades en ella para desarrollar la profesión, y más aún la desalentaban si mencionaba su interés por otra carrera.

En cuanto a su contexto, aunque no fueron buenas experiencias las que tuvo cuando tomó la decisión de ser profesora, ella mencionó que al contrario, eso la impulsó a forjar un carácter y una concepción distinta a lo que sus compañeros, amigos y familia extendida le decían, como por ejemplo: "los profes se mueren de hambre", "ni creas que se hacen ricos", "te van a mandar bien lejos"; estas frases en lugar de desanimar su interés, lo aumentaron porque como expresó, estaba

segura de que no iba a ser así y empezó a fijarse en los aspectos que podía mejorar de sus profesores, y cómo podía relacionarse mejor con sus futuros estudiantes, cómo podía enseñarles a ser mejores personas, y eso motivó el sostenerse en su decisión.

Ante el resumen anterior de las ideas expresadas por los profesores, se puede percibir cómo cada uno desde las experiencias vividas en su niñez hasta el momento de elegir la carrera de profesor se mantuvieron presentes las categorías de influencia: familia, contexto y escuela. Lo cual se puede vincular de alguna manera, con la categoría central de la acogida en cuanto a cómo ellos fueron atendidos en ambientes, en su mayoría de confianza y de seguridad; ya sea por la familia o por la escuela. También se hicieron presentes algunos indicadores de la responsabilidad, en expresiones tales como “alguien” se hizo cargo de ellos, no le fueron indiferentes a ese “alguien” y eso marcó su manera de actuar en el presente. De algún modo, reflejan un acercamiento a esta categoría.

Asimismo, pudieron ser testigos, en mayor o menor medida de la categoría central: testimonio al encontrar congruencia entre lo que decían y hacían sus familiares y profesores. Comentaron que esas experiencias los llevó a aprender desde lo vivido e identificar la importancia del ejemplo. Por último, cabe mencionar que, hasta el momento, en el primer ciclo de vida, no se ha encontrado una relación con la categoría del sentido de espera, entre los comentarios de los profesores.

Tabla 10

Ciclo de vida: su práctica profesional

Categoría central	Categoría de influencia	Preguntas guía
Acogida Responsabilidad Testimonio Sentido de espera	Familia Contexto Escuela	¿Qué es lo que lo mueve todos los días a levantarse y pararse frente a los estudiantes? ¿Cómo define a la educación?

	¿Cómo desarrolla su práctica docente? ¿cómo le hace para llevar a cabo esa concepción que tiene de la educación? ¿Hay algún factor que considere importante en la formación de los estudiantes?

Nota: Elaboración propia, 2019.

El segundo ciclo de vida: Su práctica profesional, es uno de los momentos de encuentro más enriquecedores con los profesores, lo cual contribuyó al desarrollo de la presente investigación, debido a que los comentarios fueron más espontáneos y fluidos, esto porque las preguntas estuvieron dirigidas a su presente.

La tabla 10 representa la relación que se estableció entre las categorías centrales de la investigación, las de influencia y las preguntas guía luego de los tres encuentros con los profesores. Los resultados son una visión global de los comentarios, ya que al ser una conversación no hay respuestas directas a cada pregunta y al mismo tiempo, los profesores no piensan de acuerdo a las categorías de este estudio.

Leonardo mantuvo su postura ante la importancia de formar personas, y por ello decidió dejar el seminario e ir al "mundo real" a descubrir quién era como persona y no como sacerdote; por ello, se integró en el equipo de profesores de una secundaria y constató que lo que quería era educar, al mencionar:

> Me mueve una vocación de servicio, estar en contacto con los demás y sobre todo una, o sea van a aprender de ti; pero tú también vas a aprender de ellos, cuando los escuchas, porque yo creo que radica en los conocimientos, más que en eso es en escuchar. (Leonardo, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019)

Comentó que para él "lo primero es el respeto […] lo considero el tener la capacidad de escuchar al otro, aunque no piense igual que yo, o sea el poder respetar sus ideas" esto se

relacionó con la categoría central de acogida. También mencionó: “Es tener la congruencia entre lo que estás diciendo y lo que estás realizando que no sea necesario hablar mucho, sino que lo que hagas hable por ti” (Leonardo, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019); en otras palabras, se refirió a la categoría central de testimonio, de acuerdo con la definición operacional de esta investigación.

Entre los comentarios, destacó la responsabilidad como parte de la formación del estudiante, al definirla como:

> Para mí es asumir las consecuencias de tus actos, o sea bueno lo hizo esa persona; pero yo estaba aquí entonces yo también tengo mi responsabilidad. Entonces tengo que asumir la consecuencia y en la medida en que yo asuma esta consecuencia es en la medida que yo voy a estar creciendo. (Leonardo, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019)

Lo anterior reveló la importancia de tomar en cuenta al *otro*, en términos de asumir que el estudiante está a cargo del profesor, y no evadirlo.

Leonardo, ante la pregunta ¿para ti qué es la educación?, textualmente contestó: “es formar al *otro*, preocuparte por el *otro*, considerar los diferentes aspectos que él tiene, pues tiene el entorno familiar, entorno individual, el entorno social, todo eso yo lo puedo unir; todo eso yo lo puedo unir para educar, para formar” (Leonardo, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019). Entre los comentarios versaron ideas con relación a que su práctica docente se orienta más a ser mejores personas, hizo énfasis en que el estudiante está ávido de referentes:

> El muchacho está buscando ejemplos, está buscando ídolos, está buscando con quién identificarse. Y, este, qué más que pudiera ser uno, que pudiera, este, no sé, pudiera ser una mejor guía para ellos. Un buen ejemplo, a lo mejor para ellos y no estarse llenando de

> los *Youtubers*, que es lo que está ahorita. (Leonardo, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019).

En el caso de Sofía sus respuestas estuvieron orientadas más a los sentimientos que le produce estar en el aula, mencionó la alegría y satisfacción que tiene por ser profesora y cómo hace su máximo esfuerzo a diario para acompañarlos:

> Pues yo vivo para dar clases, así que yo me siento, ya te lo dije el otra vez, yo me siento feliz aquí en la escuela. Se acaban todos mis problemas, se me olvida todo, yo puedo estar aquí las horas, por eso no tengo problema en quedarme con los muchachos y porque estoy revisando historia que me encanta estar buscando, en lo que ellos buscan yo busco otra cosa, o algo así. (Sofía, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

En la cita anterior, se trató de mostrar cómo Sofía pasa más tiempo del que le es asignado por la institución con los estudiantes, y lo hace porque sabe que están solos; por lo que consideró que es parte de su responsabilidad no dejarlos solos también en la escuela.

Ante la interrogante si había un factor que influyera en la formación del estudiante, expresó:

> Sí, eres como la guía y para muchos de ellos eres lo único que hay de referente como adulto y eso hay que tener mucho cuidado porque no te das cuenta, no nos estamos dando cuenta que para ellos una coma tuya la hacen gigante. Yo quisiera decirte que no quisiera tenerlos en internet ni nada de eso, pero pues - ¿le puedo mandar un mensaje? - Pues sí… cómo les dices que no. (Sofía, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

Sofía ha intentado a lo largo de sus más de 20 años como profesora crear experiencias que contribuyan al estudiante a crecer como persona integral.

Óscar, a través de varios comentarios, externó cómo trata de llevar al aula conductas que tiene con su familia, comunicándole a sus estudiantes, que es la misma persona en todas partes, por ejemplo:

> Entonces esa es la persona que soy, y yo les digo a los muchachos, así como soy con ustedes así soy en mi casa. De repente me dicen, ¡uy!, pero usted nos corrige cómo hablamos y cosas así. Así soy con mi esposa y con mis hijos, igualito. Así como a ustedes los regaño, así también regaño a mis hijos. Entonces, porque es un ambiente en el que pienso, siempre tenemos mucho que aprender y un poquito que dar; entonces como persona es lo que hago las 24 horas del día. (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

Explicó que como profesor ha tratado de buscar las formas de acercarse a sus estudiantes, aunque le cueste trabajo, pero lo hace porque parte de su concepción de la formación es decirles sus fortalezas y áreas de oportunidad, ya que eso los hace crecer, por ejemplo:

> Veo una oportunidad, en la que yo puedo dejar algo, como persona yo sí batallo mucho, porque soy muy tajante, soy muy rígido en ese tipo de cosas. Bueno con los niños que tengo en el club de ciencias, con los que estoy apoyando en la olimpiada, ese tipo de ambientes, pues ya convivo más con ellos; pero en general en el salón de clases cada niño tiene una oportunidad de generar un ambiente en el que pueda explotar sus habilidades y se los digo desde el principio yo sé que eres malísimo en matemáticas, pero eres bueno en la lectura o en la redacción o cosas así. (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

Sus afirmaciones versaron en el sentido de la acción del profesor, de la responsabilidad que tiene al estar en el aula frente a los estudiantes y que uno de los principales factores que hay

que tomar en cuenta en la formación es que: “somos parte, de esa formación, ¡claro que somos parte de esa formación!, pero como te digo hay que estar conscientes que lo que hacemos o dejamos de hacer en el aula puede traer cosas positivas y también puede traer cosas negativas” (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019).

Los comentarios expuestos en el segundo ciclo de vida por Pamela, giraron en torno a los principios de la honestidad, de la importancia en reforzar las conductas positivas en el estudiante, ya que consideró esos principios como medulares para la formación del carácter de los estudiantes. Mencionó que ella lo hace de esa manera porque así lo aprendió de sus profesores, y le sirvió para tomar mejores decisiones, porque en la mayoría de las ocasiones le hablaron con sinceridad, como, por ejemplo: “¡hey compa la estás regando, agarra la onda!; ¡está bien lo que estás haciendo!; ¡está mal lo que estás haciendo y vas a tener consecuencias!” (Pamela, comunicación personal, 15 de abril de 2020).

También hizo referencia a que la educación va más allá, además del aspecto técnico se trata de lo integral. En palabras del sujeto: “el profesor también tiene que ver lo personal y lo integral” (Pamela, comunicación personal, 15 de abril de 2020), esto debido a la convivencia diaria que se tiene en el aula. La mayoría de las intervenciones de Pamela se inclinaron hacia la importancia de escuchar, conocer y preparar al estudiante para lo que viene después; mencionó que para algunos será la universidad; para otros, un descanso; para otros, cambiarse de ciudad. Pero siempre tendrán que tomar decisiones con base a sus principios y esos principios se forman en el aula con su profesor.

Alexa consideró como un privilegio el estar en el aula con los estudiantes, porque es una oportunidad que da la vida para formar personas; menciónó que le ha gustado mucho ser parte de ese proceso, ser partícipe y observar cómo crecen. Lo comparó con una analogía: “Hace poco me

compartieron una imagen que decía que al ver los logros de sus estudiantes los maestros sentimos lo mismo que un pintor al ver su cuadro terminado. Yo he sentido eso en muchas ocasiones" (Alexa, comunicación personal, 07 de junio de 2020). En ese contexto de ideas se desarrolló el segundo ciclo de vida del entrevistado.

Otro aspecto que planteó como importante es el de conocer las necesidades del estudiante, así como su estado de ánimo y sus emociones; ya que es parte de la responsabilidad como profesor, al estar frente a adolescentes, porque al ser adultos se toma un papel más activo en su formación y no solo de espectador como podría suceder en otros niveles educativos, por ejemplo, con adultos o educación informal, personas con las que ha tenido la experiencia de participar.

Tabla 11

Ciclo de vida: su concepción del futuro

Categoría central	Categoría de influencia	Preguntas guía
Acogida Responsabilidad Testimonio Sentido de espera	Familia Contexto Escuela	Hace docencia, ¿para qué? ¿Cuáles son sus principales motivaciones para hacer docencia? ¿En qué aspectos se podría decir que hay influencia?

Nota: Elaboración propia, 2019.

El último ciclo de vida que se registró en las historias de los profesores, se vinculó con las categorías centrales, las categorías de influencia y las preguntas guía que se muestran en la tabla 11. A continuación, se muestran los resultados arrojados.

Leonardo centró su discurso en el significado que tiene el hacer docencia, lo ve como una oportunidad para que el estudiante sea mejor, como persona principalmente. Eso se reflejó en los comentarios expuestos en torno a que la parte académica es el pretexto perfecto para poder llegar

a los estudiantes, para poder hacer eco en su persona. Su objetivo es que el estudiante se conozca a sí mismo y lograr que el adolescente identifique sus talentos, es decir llevarlo a otro nivel.

Sofía al llegar a este punto de la entrevista hizo un recuento de los 20 años que tiene de experiencia docente y se expresó de ella misma como que es una profesora feliz, como que no podría concebir su vida sin dar clases; esto lo refleja es su perspectiva acerca de la formación de sus estudiantes.

Al plantearle la interrogante de ¿para qué hace docencia?, comentó que para inculcarle a sus estudiantes la idea de ser padres y madres responsables, porque son la generación que sigue y ella consideró que si no se tienen papás responsables no habrá papás responsables, es decir lo ve como un ciclo; la escuela forma personas responsables, en la familia se ven los resultados, esta a su vez también lo promueve y practica y así se va generando una sociedad distinta.

Este tipo de actitudes también las reconoció en los estudiantes que tienen familias responsables, porque se practican dichas actitudes en los estudiantes. Mencionó que: “hace docencia por su gusto, su placer, su felicidad; en segundo plano mis alumnos” (Sofía, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019), este comentario llama la atención del porqué se pudiera interpretar de manera literal y concluir que para ella lo más importante es su bienestar; sin embargo, esta frase es contradictoria con las conductas que mencionó llevar a cabo a lo largo de las entrevistas. En sus comentarios, estuvieron muy presentes situaciones de acompañamiento, incluso en otros horarios que no son los asignados por la administración escolar. También hizo referencia en que, busca varias maneras de atender las necesidades de sus estudiantes, por lo que invierte mucho de su tiempo personal en ello. Por lo tanto, se puede decir que ese tipo de comentarios, contradice la frase expuesta. Ahora bien, se reconoce que se puede haber indagado más al respecto.

Aunado a lo anterior se enfocó en la premisa de que, para ser un padre, madre o tutor de excelencia se requiere de ser primero un ser humano bueno, para ella no hay un ser más bueno que los padres. Mencionó que su concepción de “alguien bueno” es una persona responsable, alguien que se hace cargo de otra persona; responde por ella, lo cuida, lo acompaña en sus decisiones, y en general hace todo lo necesario para que esa persona alcance sus sueños. En ese nivel ella ubicó a los padres de familia.

Óscar expresó que la docencia es una parte muy noble porque se trabaja con personas, entonces eso hace que el profesor también crezca como persona, él mencionó que siempre tener en cuenta la siguiente idea: “todo lo que hagas, absolutamente todo lo que hagamos y dejemos de hacer no solamente nos impacta a nosotros, yo creo que es algo que la mayoría de las personas nos damos cuenta cuando trabajamos como docentes” (Óscar, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019). En esa línea mantuvo sus comentarios, orientados a que el profesor cuide sus acciones porque todo va a tener una repercusión, así como él lo vivió con sus profesores y en el seno familiar.

El resultado del tercer ciclo de vida de Pamela al igual que con los demás sujetos, se centró en identificar la esperanza que se tiene en la escuela como institución formadora de personas, con relación a ello se obtuvo que el profesor está ante un grupo de jóvenes que tienen preguntas sexuales, preguntas de su cuerpo, preguntas no nada más de la asignatura; sino también de muchos ámbitos personales, sociales, culturales, entre otros. A raíz de esto consideró que el profesor debe ser integral en cuanto a la formación de sus estudiantes.

El tercer ciclo de vida con Alexa versó en la influencia que tuvo la maternidad en su vida en el ámbito personal, pero también en la forma en que concibe al estudiante. Desde sus inicios como profesor se ha preocupado por sus estudiantes; sin embargo, ahora es distinto, tiene más

atención en cuidar la integridad física y social, y ha sido más intencional en la influencia que tiene en sus estudiantes a diario. Se enfocó en la relevancia de enseñar en el aula el respeto, cordialidad, amabilidad y aceptar las diferencias. Así como fomentar la honestidad, democracia y humildad porque todos se pueden equivocar y será necesario aprender a disculparse.

Hasta aquí se puede decir que, en parte, hay un reflejo de lo que los profesores conciben como la formación de personas, y cómo llevan a la práctica lo que ellos consideran la generación de expectativas en sus estudiantes. Es inevitable mencionar la fuerte presencia de expresiones apegadas al modelo educativo actual en la educación mexicana, el cual ha sido adoptado por el bachillerato del CETYS. Es pues necesario hacer énfasis en este aspecto en los siguientes capítulos.

La vivencia

Las historias de vida de los cinco profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali se realizaron con la intención de conocer a profundidad sus trayectorias, en tres momentos de vida: su pasado, su presente y su futuro. Luego de ello, analizarlas considerando los objetivos de la presente investigación. En esta sección se muestran las intenciones de los relatos, las opiniones, emociones y percepciones que captó el investigador, en su interacción con los profesores. Esto en consonancia al modelo comprensivo, el cual indica este segundo momento de análisis denominado la vivencia.

Los profesores seleccionados tienen en común haber planteado a lo largo de los tres ciclos de vida, la idea de que la familia es una parte muy importante en la formación de los estudiantes, porque mucho de lo que se vive en el seno del hogar se llevó al aula, ya sea a través de sus comportamientos sociales, académicos, actitudinales o emocionales. En sus comentarios,

estuvieron presentes la descripción de situaciones que viven los adolescentes de la actualidad, como, por ejemplo, pasar mucho tiempo solos, lo cual asociaron con la necesidad de ser escuchados; de ahí que los profesores, practiquen la escucha activa dentro y fuera de sus aulas.

En cuanto a la categoría de influencia: contexto, los profesores mencionaron la importancia que los estudiantes le asignan a su grupo de amigos, hay quienes forman grupos de todo tipo; pero en ocasiones con ideas polarizadas, lo cual consideraron sucede por la etapa de la adolescencia en la que se encuentran. Los profesores expresaron que los estudiantes acuden con frecuencia o bien aprovechan las sesiones de clase, para hacer preguntas acerca de sus inquietudes con el fin de conocer la opinión del profesor la cual no pasan por alto; porque se atreven a inferir que lo que en realidad buscan es recibir un consejo y guía.

También hicieron comentarios con respecto a que en la mayoría de los casos los estudiantes, al buscar satisfacer su sentido de pertenencia, asumen ideas o participan de situaciones que no son totalmente de su agrado o no estaban convencidos de hacerlas; pero por su necesidad de ser aceptados consienten y se involucran en problemas más serios. De tal modo, se puede considerar el contexto como un factor relevante para el proceso de desarrollo del estudiante, debido a ello los profesores expresaron que a lo largo de su trayectoria han buscado formas de contar historias de casos reales o platicar acerca de temas actuales, ya que este tipo de actividades las percibieron como parte de la formación de personas.

La categoría de influencia: escuela, se vio presente en el discurso de los profesores, cuando hicieron comentarios como que la vocación es indispensable para comprender que todos los días que se han levantado para ir a dar clases han sido días en los que han dado lo mejor de sí. Su nivel de compromiso con sus estudiantes lo consideraron alto, al buscar diferentes formas para que aprendan no solo cuestiones académicas, sino también a ser mejores personas.

El involucramiento en proyectos extracurriculares como los clubes, participación en eventos, ceremonias, competencias, trabajo comunitario, apoyo académico extra; lo reconocieron como espacios donde han podido tener una interacción más cercana con el estudiante, así como también han visto cómo influyen en ellos. Aclararon que no lo han hecho con la intención de ser incisivos, sino más bien con el fin de crear ambientes fuera del aula en donde se sientan más cómodos para expresarse y generar vínculos como lo hicieron sus buenos profesores en el pasado o familiares quienes se interesaron en ellos y, por ende, lo han llevado a su presente con la idea de que pueden contribuir con "algo" más que conocimientos curriculares.

Resultado de la entrevista *per se*

A continuación, se hace un análisis reflexivo de la experiencia vivida por el investigador y los profesores. Los profesores mostraron diversas actitudes durante los tres encuentros, en el primero, se percibieron actitudes de asombro e incertidumbre al responder preguntas a una de sus compañeras de trabajo. También se apreciaron nerviosos ante la idea de que las entrevistas iban a ser grabadas en audio. Durante el encuentro, con frecuencia preguntaban si lo estaban haciendo bien o si había quedado clara la respuesta, de ahí que se puede interpretar como la búsqueda de aprobación por parte del investigador.

Durante el segundo encuentro su comportamiento dio la sensación de mayor seguridad, esto pudo ser porque ya habíamos tenido un encuentro previo. Se pudo ver que se expresaron de forma más fluida, al considerar que estábamos hablando de su presente. Aunque cuando se les preguntó acerca de la relación ética con sus estudiantes o su concepción de la formación de personas; se percibieron inseguros en sus respuestas, esto sucedió con cuatro de los cinco profesores, cuando se trataron temas de índole más reflexiva, no les pareció sencillo contestar;

mencionaron que no eran cuestiones que habían pensado detenidamente en su trayectoria profesional y que no se habían tenido que sentar a pensar en ello.

En resumen, los profesores comentaron cómo y por qué hacen docencia, en la mayoría de las veces, relacionando sus vivencias con aspectos de teorías educativas o en el deber ser de la profesión. Incluso, de acuerdo a la normativa institucional. No obstante, al mencionar ejemplos o situaciones que han vivido en el aula, sus expresiones se orientaron a su preocupación por la formación de personas. Al menos en su discurso hablado dijeron no esperar nada a cambio, que han asumido su rol como una responsabilidad, un compromiso que no se puede evadir. Sus expresiones se pueden ubicar en el pragmatismo.

El tercer encuentro resultó ser el más retador para los profesores, porque se mostraron pensativos y de nuevo inseguros con sus respuestas. Usaron expresiones como: “no había pensado en eso”. Contrario a ello, mediante sus explicaciones más detalladas o ejemplos, se apreció cómo sí lo han considerado en la práctica; pero no desde concepciones éticas o antropológicas, sino más bien desde el modelo educativo actual.

Aunque hubo dificultades para recuperar información de algunas de las preguntas, la disposición y espontaneidad de los profesores se percibió genuina. Por último, expresaron su inquietud por conocer los resultados de la investigación.

Ahora bien, en general, el capítulo de Resultados, sugiere que los profesores seleccionados por medio de la muestra intencional, se acerca de manera parcial en su discurso a las categorías centrales de la pedagogía de la alteridad. Inclusive más a unas que a otras, o en mayor medida en algunos indicadores que en otros. Un tema recurrente entre las opiniones de los profesores fue la necesidad de ser referentes para los estudiantes. Así como hacerse responsables

de la formación integral. De buscar espacios fuera del aula para la convivencia personal, lo que lleva a generar confianza.

En el capítulo cinco, Discusiones, se establecerán relaciones más puntuales, en donde se complementen los resultados expuestos en el capítulo cinco con el capítulo de Planteamiento del Problema y el capítulo Marco Teórico. Hasta este punto se hace una reflexión retrospectiva y se puede ver cómo se han incluido en el discurso del investigador conceptos de la pedagogía de la alteridad, así como ha permeado la concepción de la relación ética con los estudiantes.

Por otra parte, el investigador se ha replanteado algunas ideas preconcebidas; así como acciones del desempeño docente, ya que en ocasiones se pierde en el deber ser y deja pasar oportunidades privilegiadas, como lo mencionaron los profesores en sus historias de vida, en las cuales se podría tener un acercamiento más personal con el estudiante e ir más allá de los aspectos técnicos de la profesión.

Capítulo 5. Discusiones

A continuación, se muestra la discusión de los resultados encontrados en el discurso de los cinco profesores del bachillerato de CETYS, campus Mexicali; en función de lo dicho en el Planteamiento del problema, Marco Teórico y Resultados. Es sabido que se pudo haber abordado desde diversas estrategias, por decir una, pudo haber sido a través de la observación de clase, desde el ser, desentrañando el discurso que tienen los profesores o bien, a partir de una capacitación previa en cuanto al paradigma expuesto.

No obstante, la que se eligió fue captar el discurso de los profesores seleccionados bajo ciertos parámetros institucionales, quienes en ese contexto son considerados como profesores referentes. Para lo cual se decidió diseñar un modelo categorial, de dónde se obtuvo una guía de entrevista para profundizar en las historias de vida de los profesores y así robustecer la caracterización del paradigma de la pedagogía de la alteridad. Es pues, de ese modo, que para fines de exponer la discusión de los resultados se retoman las preguntas específicas de la investigación, así como los supuestos para dar respuesta a cada uno de ellos.

Pedagogía de la alteridad y la relación ética del profesor con el estudiante

La primera pregunta específica giró en torno a cuáles son las categorías de la pedagogía de la alteridad implicadas en el discurso de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali. De la misma manera se vinculan las discusiones de este espacio con el supuesto de que las categorías de la pedagogía de la alteridad ejercidas por los profesores del bachillerato del Centro Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali favorecen la relación ética del profesor con el estudiante.

Siendo así, este estudio buscó determinar las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores de bachillerato del CETYS, campus Mexicali, ante lo cual se mostró

evidencia parcial de que los profesores se acercan más en algunas categorías seleccionadas de la pedagogía de la alteridad, que en otras.

Los hallazgos encontrados en cuanto al ejercicio de la acogida, primera categoría estudiada, revelaron que los profesores entrevistados se orientaron a describir la relación que sostienen con sus estudiantes dentro y fuera del aula; en su mayoría enfocaron su discurso a explicar su preocupación por mejorar el desempeño académico, al contrario del formativo. Sin embargo, algunas frases se pueden relacionar con la definición de acogida, la cual está definida como hacerse cargo del otro; hacerse presente, desde experiencias valiosas, en la vida de los educandos como alguien en quien se puede confiar. En donde el estudiante es hospedado, y experimenta comprensión, afecto y respeto hacia la *totalidad* de lo que es (Ortega, 2011).

Leonardo, Sofía y Pamela en su discurso, se aproximaron a la idea de atender la demanda de sus estudiantes, al heme aquí, concidiendo con Levinas (1991) en ese aspecto; a través de frases como “Mi vocación es servirles”, “le doy su lugar primero a la persona”, “Por todo quieren un abrazo […] a veces me quedo pensando […] que son niños muy solos”, “si todo el día en tu casa te están regañando y luego vienen aquí y les ponemos una regañada pues uno termina, como adolescente, pues te vale” (Comunicaciones personales, 2019). Esto es una posible evidencia de que los profesores de manera intencional propician un espacio cálido y de acogida, a sabiendas de que el adolescente lo necesita.

Otra probable forma de ubicar su discurso en la acogida es cuando los escuchan; en esa línea hay varias expresiones que lo podrían confirmar, entre las que se destacaron: “fíjate que los escucho; los escucho”, “para mí es muy importante escucharlos”, “siempre tendré tiempo para escucharlos dentro o fuera del aula”; estar presentes es atender al llamado del *otro*, los profesores seleccionados demostraron en su discurso que en su relación con el estudiante, tratan de llevar a

cabo acciones que los hagan sentir en confianza, cómodos, lo cual puede ser tratado como parte de la acogida.

Porque no es, sino por medio del diálogo que se mantiene un encuentro en el que el profesor conoce a su estudiante. Chalier (1995) mencionó que la acogida implica el diálogo, a través del cual se forman lazos intersubjetivos. Dicha unión es la que procuran y tratan de mantener los profesores en la relación con sus estudiantes. Esto fue notorio en su discurso cuando mencionaron "considero la capacidad de escuchar al *otro,* aunque no piense igual que yo", "están ávidos de escuchar buenos consejos" (Leonardo, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019); en estas frases pareciera que se da una comunicación unidireccional; pero el contexto de las mismas, implica el diálogo intencional, que mantiene con sus estudiantes para conocerlos más.

Otro ejemplo, es "me preocupan en sexto cuando les escucho decir: me voy a morir o me voy a suicidar o cualquiera de esas expresiones" (Sofía, comunicación personal, 08 de noviembre de 2019). Este tipo de comentarios, pudieran indicar la necesidad de atención emocional que tiene el adolescente, lo cual pudiera tener relación con el concepto Sociedad en riesgo (Beck, 1998) que se describió en el Marco teórico, en la comunidad estudiantil se pueden ver ese tipo de conductas de ensimismamiento, de indiferencia e individualismo; lo cual ha llevado a generar situaciones emocionales poco favorables, como la depresión y ansiedad (Barajas, 2016); o bien, las obsesiones e ideas paranoides (Ornelas y Ruiz, 2016).

Asimismo, por su parte se acercaron a las ideas pedagógicas de Gárate y Ortega (2015) quienes indicaron la necesidad de educar re-conociendo al *otro* en su contexto, su historia y vida. Este indicador, es posible asociarlo con la acogida, al mencionar "siento la necesidad de conectar emocionalmente con ellos", "o sea yo les enseño de la vida, sin decirles; me interesa eso", "un

niño que está triste no va a aprender nada y tienes que fijarte en eso" (Comunicaciones personales, 2020). De nuevo, Leonardo, Sofía y Pamela, se inclinaron más a expresar en sus respuestas la necesidad que ven en los estudiantes de estar en un ambiente seguro, un lugar cálido, de ser aceptados aspectos que, pueden vincularse a la expresión de sentirse hospedado, esto es cobijado por el *otro* además coinciden con la definición operacional de la categoría de acogida.

También con las afirmaciones de Gárate y Ortega (2015) quien mencionó la importancia de "vincular la educación a la experiencia de la vida real de nuestros educandos es un imperativo. No hay lenguaje y *praxis* educativos si no hay lenguaje de la experiencia" (p. 124). Los resultados se pueden interpretar desde la alteridad, en cuanto esta sugiere una forma distinta de concebir la educación, desde un contexto ético, desde una experiencia que lleva a un plano más cercano con el estudiante, al considerar su vida y sus formas de expresión tan importantes como para que el profesor se haga cargo de buscar la manera de cambiar y adaptar su manera de vivir y de hacer docencia; solo por el hecho de que el estudiante lo requiere. En ese sentido se alude a la parte sacrificial de la acogida, cuando se trata de atenderlo en la *totalidad* de lo que es.

Si bien es cierto, se apreció de cierta manera, una posible doble interpretación en sus comentarios, el hecho de que se expresen "me bajo a su nivel" pudiera indicar la percepción de llevar en el aula una relación jerárquica; pese a ello, si se analiza el contexto del discurso, no se percibió de esa forma, sino más bien, se tomó como una expresión más coloquial para decir que prefieren hacerlos sentir en confianza.

También fue notorio cierto determinismo en algunas de sus afirmaciones, al asegurar que un estudiante que se encuentra triste no va a aprender, posiblemente así sea; y más aún es probable que con base en su experiencia se pueda interpretar de esa manera. A pesar de eso, al

ser un estudio de corte cualitativo, ese tipo de comentarios se analizan en su contexto y por ello se puede interpretar que la intención es expresar su actitud de estar atento a las necesidades del estudiante, y su preocupación por propiciar encuentros emocionalmente sanos para mejorar su aprendizaje.

Por su parte Óscar y Alexa, expresaron su interés por crear un ambiente agradable en sus clases, pero no fueron explícitos con relación a cuán importante o cómo hacen para lograrlo. Orientaron sus comentarios más en cuanto al *deber ser* en su actuar como profesor; en función de su responsabilidad más en el plano deontológico. Por poner un caso cuando expresaron el deber que tienen en preparar una clase adecuada y alineada a los intereses de los estudiantes. Cabe mencionar que sí dijeron estar preocupados en establecer una conexión con sus estudiantes, propiciar un ambiente de confianza; en cambio sus comentarios continuaron por la línea de la importancia que le dan al logro de los aprendizajes, al desarrollo de habilidades de competencias, en que sus estudiantes se sientan seguros en que al pasar al siguiente semestre o graduarse, llevan los conocimientos y capacidades necesarias. En su discurso, fueron escasas expresiones, que dieran señales de su interés primordial por la persona, esto en el sentido de conocerlo más allá de su papel de estudiante.

En lo que refiere a la categoría de acogida, se puede decir que, en tres de los profesores seleccionados, hay más rasgos en su discurso, al enfocarse en atenderlo, escucharlo, respetarlo, servirle, verlo como una persona, mostrar preocupación de su persona antes que todo. Aunque, es preciso hacer referencia a que, en términos de la pedagogía de la alteridad, no se encontró una evidencia fuerte en el donarse al *otro* o anteponer totalmente las necesidades del *otro* antes que las propias.

Cabe decir que el concepto de la condición de rehén, es uno de los aspectos que pudiera incidir en varias implicaciones téorico-filosóficas dentro del marco de la alteridad; sin embargo, para fines de este estudio, se tomó como un referente que acompaña a la categoría de acogida, es por eso que se incluye en este capítulo de *Discusiones.*

Para ello, se trae a colación la definición expuesta en el Capítulo II, en donde se indicó que la concepción de rehén es en términos de la proximidad. Donde lo *Mismo*, en su parte de *Mismo*, está cada vez más obligado/retenido con respecto al *Otro*, obligado/retenido hasta la sustitución como rehén (Levinas, 1991). En ese sentido, las ideas de los profesores podrían tener varias interpretaciones.

Si bien es cierto, en sus relatos anecdóticos dentro y fuera del aula con los estudiantes, se dicen estar continuamente preocupados y ocupados indagando en distintas maneras de enseñar; en una constante preparación y actualización, así como atentos a sus necesidades. Entonces, ese tipo de actitudes se puede traducir en que hay una concepción de la condición de obligatoriedad en cuanto a atender al estudiante. No obstante, con respecto a su carácter de dependencia, se podría decir que no hay rasgos que ayuden a describir esa parte del concepto.

La condición de rehén frente al estudiante, es una situación compleja, y probablemente sea la más lejana de llevar a la práctica, ya que la entrega en la relación profesor-estudiante tendría que darse sin reservas, estar a la disposición incondicional. Aunque se podrían retomar actitudes y acciones vinculantes, se considera que aún se encuentran lejos de esa condición.

De igual manera, a partir del discurso de los profesores se retoma el estado de vulnerabilidad emocional en el que se encuentra el adolescente, quien a su vez juega el rol de estudiante. Lo cual tiene su anclaje en las características de la sociedad descrita por Beck (1998) y Bauman (2008), quienes hacen énfasis en la situación de rechazo, indiferencia, egoísmo y

ensimismamiento de las personas que la integran, y en este caso los estudiantes no son ajenos a este contexto; por lo tanto, los profesores son testigos de esa vulnerabilidad emocional y se sienten obligados a hacerse cargo de ellos, por medio de su presencia. Tal vez sea uno de los rasgos que representan la mayor abstracción del discurso de los profesores, lo que hace se acerquen, por lo menos a nivel de sentimiento a la acogida.

Es pues, este tipo de experiencias que hacen importante el estudio de la relación pedagógica del profesor con el estudiante y más aún en terrenos poco explorados como lo es el bachillerato en clases sociales media-alta, porque independientemente de la clase social, en el aula se viven interacciones diarias mediante las cuales se suplen necesidades como el apego, pertenencia, autoestima, afirmación, compañía, ánimo, y en general es a través de la convivencia diaria y estas no solo se presentan en contextos de alta marginación social.

Es interesante observar que los resultados obtenidos en cuanto a la categoría de responsabilidad los cinco profesores en su discurso se inclinaron por asociarlos a los indicadores de trayectoria profesional y ética personal, en este sentido se vio una relación con el concepto de responsabilidad de Chalier (1995) expuesto en el Marco teórico quien consideró que esta implica un desinterés por el *yo*, un punto de responsabilidad extrema, capaz de asumir el sacrificio por el *otro*. En este contexto sacrificial se pueden ubicar algunos comentarios de los profesores, cuando mencionaron dar más tiempo del que está estipulado por su contrato laboral, esto como respuesta a la necesidad del estudiante, lo cual puede ser interpretado en términos de la alteridad, porque los profesores dejan su comodidad de horario y atienden a los estudiantes en otras horas.

De igual manera, muestran disposición en tiempo y esfuerzo, al generar e involucrarse en proyectos pedagógicos que implican, un acercamiento más personal con el estudiante, esto es en el contexto familiar o social. Porque consideraron que, al acercarse les permite conocerlo más,

luego entonces, si conocen más al estudiante, también pueden ayudarle más y mejor a formarse como una buena persona; lo cual va alineado a lo planteado en el Marco teórico, cuando se indicó que “Nadie me es ajeno, ni me es indiferente” (Gárate, 2018). Es decir, no se perciben congruentes al acudir a diario al aula y solo transmitir conocimientos. Sino que, sienten una responsabilidad más fuerte que los motiva a implicarse en otro contexto con ellos. Al mencionar que no pueden quedarse con los brazos cruzados cuando un estudiante les comparte algunas de las razones por las cuales no se puede concentrar, no ha entregado tareas o no ha dormido bien; por qué se le dificulta participar frente a sus compañeros, por qué se siente solo, deprimido, ansioso o con ciertas dificultades en su aprendizaje. Lo anterior se puede relacionar con expresiones como la siguiente:

> Lo menos complejo, es llevar información en el salón de clases y generar una dinámica para que el alumno desarrolle su propia habilidad o genere su propio conocimiento; es lo más sencillo que puede haber, comparado con todo el ambiente que hay que trabajar con un alumno. O sea, sus caracteres, su complejidad al estar con tantas deficiencias […] en el área emocional, compaginar con ellos en un salón de clase cómo se desenvuelven en la forma personal, el trabajo en equipo y cosas así; es lo más complejo. (Óscar, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

Ciertamente, es mediante una respuesta ética cuando sea probable avanzar en la disminución de ideas como la falta de compromiso entre las personas, o bien la sensación de querer resolver de manera inmediata las situaciones (Bauman, 2008). Al trabajar con los estudiantes en su tolerancia al error, a que no todo se obtiene rápido, a comprender que todo conlleva un proceso. Al mismo tiempo, el profesor a través de ese nivel de implicación, busca hacerle ver que está tratando de ser responsable de las conductas que están dañándolo a nivel

físico, moral, social o psicológico (Gárate, 2018) por eso de alguna manera se entrega y da más de lo que se le pide, por ese compromiso que conlleva su vocación. Esto lleva en sí mismo el mensaje entre líneas de que los profesores, aún sin declararlo de forma literal; creen que hay otra manera de educar y por eso tratan de hacer las cosas diferentes.

Leonardo por su parte, fue claro en cuanto a su inclinación de ir más allá de las razones aparentes por las que un estudiante no responde académicamente; al recordar un proyecto que hizo con estudiantes, en donde se involucró de manera más personal con cada uno, al tratar de encontrar las razones por las que no les estaba yendo bien en su aprovechamiento escolar; entonces por las tardes los atendía y encontró los motivos de sus carencias, de tal forma pudo hacerse cargo de sus necesidades. Este tipo de intervenciones o acciones pedagógicas, pudieran vincularse con la categoría de responsabilidad, porque incluso llegó hasta involucrar a la familia de los estudiantes en el proyecto.

Acciones como las que llevó a cabo Leonardo tienen un impacto importante en la función de acogida y responsabilidad del profesor, al mismo tiempo es probable que incida en el fortalecimiento de los canales de comunicación entre dos estructuras de acogida como la escuela y la familia. Como indicó Duch (1997) al cuestionar la existencia de una irrelevancia actual en sus transmisiones, en donde se ven afectadas las condiciones de arraigo y de conjugación entre la ciencia y la sabiduría. Esto hace que se alejen cada vez más ambas estructuras porque no hay una consistencia en sus mensajes; por lo tanto, el fomentar proyectos en conjunto, probablemente ayudarán a reafirmar su función social.

Lo antes expuesto, de acuerdo con Levinas (1991); Ortega et al. (2014); Bárcena y Mèlich (2014), educar desde la responsabilidad es concebida como un encuentro único y singular, que se da entre uno y *otro*; por lo tanto, este tipo de acciones podrían estar relacionadas

al discurso de la pedagogía de la alteridad. Asimismo, la metáfora del rostro, está presente en las situaciones expresadas, al hacer referencia a ciertas acciones y actitudes, que los profesores no se enfocan en la apariencia de los estudiantes, sino en sus necesidades y buscan responderles, indagando alternativas existentes e innovadoras. Su respuesta se vuelve ética ya que actúan dejando de lado prejuicios, como el estatus económico, sus capacidades cognitivas o simplemente su apariencia física. Y eso hace que puedan socorrer al llamado de ayuda, no solo en la parte académica, sino más allá emocional o socialmente.

Es notable en frases como: "tengo una responsabilidad muy fuerte con ellos, porque el alumno no te elige […] Como docente mi producto son personas y trabajo de la mano con ellas al 100% por eso estamos emocionalmente comprometidos" (Alexa, comunicación personal, 28 de mayo de 2020). La idea de responsabilidad está parcialmente presente, al mostrar en su discurso atisbos de palabras como "producto" que podrían indicar un sesgo, a nivel de discurso, dado la influencia de la jerga de la Teoría Crítica, como se mencionó en el Planteamiento del problema. Sin embargo, se infiere que, en cuanto a la concepción del estudiante, probablemente no vaya en el sentido de llamarlo "producto" como sinónimo de "mercancía". En todo caso se podría decir que, la profesora aparentemente está situada en un discurso más apegado a la educación orientada al desarrollo de las habilidades y conocimientos, y no tanto a la formación de su persona, sus emociones y su proyecto de vida. Se podría decir que su lenguaje es consecuencia de la inmersión en la cultura institucional, en la que se promueve más el logro de la calidad, metas y excelencia como parte de un proceso; tal como se plantea en la Guía de Docentes de Educación Media Superior.

Es pues cuando salen a flote las concepciones arraigadas en el discurso, de la influencia de una sociedad caracterizada como hipermoderna en donde el consumismo, masificación y

globalización (Lipovetsky y Charles, 2014) se cuelan en las aulas, por ende, se notan más en el discurso de los profesores, al contemplar al estudiante como un producto que está en la línea de producción, en donde se le moldea, se le llena de información para que luego la usé cuando la situación lo requiera.

A tal grado llega esa inmersión que se puede ver reflejado en los nombres asignados en la dinámica escolar por las autoridades educativas internacionales, nacionales y locales, cuando se refieren a modelos de enseñanza basados en competencias, a la medición de desempeño, lo que ha llevado al intento de estandarización en los procesos educativos. Inclusive a la adopción de anglicismos, en *pro* de la globalización, tales como *Outcome learnings*, *improvement*, *input, output* por mencionar algunos. Lo que lleva a la reflexión de cómo se pretende alinear un proceso a un producto, si en el aula se forman personas, quienes tienen entre sus principales características el ser impredecibles y seres únicos; por lo tanto, cómo pues se puede llegar a tener una respuesta estandarizada en términos de su formación.

Con lo anterior no se pretenden poner en entredicho dicho los aportes en materia educativa, sino más bien se busca visualizar cómo la escuela también es vulnerable ante las demandas del mercado. Hasta aquí, es pues preciso mencionar, cómo el discurso de los profesores tiene ciertos aspectos que se enfocan en crear experiencias que sean de impacto para los estudiantes, aún fuera del aula, en la formación de su persona; en términos de su relación con los demás, con su familia, con sus profesores, con sus autoridades, con la sociedad o como ciudadano.

Por el hecho, de que han asumido su compromiso con otra forma de educar; a la cual nombraron como “educación integral”, tal vez como resultado de la jerga educativa propuesta por las autoridades escolares nacionales; y si se toma de esa manera, pues se podría decir que

están atendiendo a una educación tecnocrática, una que está al servicio de la economía y del mercado. Sin embargo, en algunos comentarios el significado que le asignan a educación integral, podría interpretarse en términos formativos no tanto en cuanto a conocimientos se refiere, dado que es lo más sencillo de enseñar, según su punto de vista.

Hicieron referencia que con su trayectoria profesional se han dado cuenta que es más importante ser mejor y buena persona, que tener muchos títulos, porque los títulos no te hacen mejor persona y los estudiantes se dan cuenta. Ante esas declaraciones, se profundizó más en ese sentido, ellos dijeron que una buena persona es "positiva, con valores como el respeto, honestidad, congruencia, responsabilidad y con alguna creencia"; también "alguien con valores relacionados con la fe, independientemente de lo que crea; con temor divino y responsabilidad"; "es familiar, le gusta más dar que recibir"; "honesta, humilde, empática" y "responsable, congruente, justa y comprometida" (Comunicaciones personales, 2019). De manera general, se escucha en el discurso, la tendencia hacia la concepción de responsabilidad en tanto respuesta ética; aunque se reconoce que aún hay rasgos que podrían indicar la asunción de una responsabilidad como deber o compromiso profesional.

Existen ciertas complicaciones al explicar los resultados relacionados con esta categoría porque los comentarios inmersos en el contexto en el que se dieron podrían tener varias interpretaciones. Desde el punto de vista del investigador, la concepción que tienen los profesores del estudiante en términos de la responsabilidad, se podría atribuir en cierta medida, al ejercicio de una ética deontológica, al interesarse en mantener una relación cordial con el estudiante, en términos de respeto y la concepción de ser responsable del aprendizaje del estudiante. De tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, la diversificación de las estrategias para ayudar a mejorar sus calificaciones. Y suena un poco confuso, el plano de la ética material,

ante este escenario se podría interpretar que no han asumido la relación desde la ética de la respuesta. O bien, se podrían ubicar en que tienen algunos rasgos, pero su discurso está considerablemente influenciado por el contexto social empresarial o la mercantilización de la educación (Pedreño, 2020); tal como se asume en la misión y visión institucional (Plan de Desarrollo CETYS 2020).

Por otro lado, haciendo alusión a la tercera categoría estudiada, el testimonio; los comentarios de los profesores se acercaron a la definición pedagógica de Gárate (2018) quien explicó el testimonio como la capacidad del profesor de volver la experiencia como elemento pedagógico. A este respecto Leonardo, Sofía y Pamela expresaron en su discurso la oportunidad que les da la vida de influir en la de los estudiantes, así como de representar figuras de impacto. Ambos aspectos resultaron importantes por la cercanía que hacen en su discurso a la idea de ser referente para el *otro*. Fue la categoría que mencionaron con mayor énfasis en cada uno de los encuentros. Por mencionar un ejemplo; dijeron frases como: "Me ven como su hermana mayor, su mamá […] ellos me dicen, por qué no puede ser nuestra mamá; adóptenos" (Sofía comunicación personal, 01 de noviembre de 2019).

Este tipo de comentarios tiene varias aristas, por un lado, se puede vincular con la forma de enseñanza del profesor, la cual se inclina a establecer un lazo emocional-parental, probablemente sea de forma innata, ya que cuando se abordó este punto en los encuentros, no lo expresaron en el sentido de querer fungir como un miembro de su familia; sino más bien se cree que los estudiantes les perciben así por que los profesores, a su vez han apropiado conductas de sus primeros profesores. Por poner un caso, cuando mencionaron: "Mi maestra, me impactó mucho porque era muy dura, súper estricta […] teníamos mucha confianza; era muy amable, así

como mamá […] te daba muchos consejos" (Pamela, comunicación personal, 07 de noviembre de 2019). Esto reflejó la percepción de los estudiantes, a través del discurso de los profesores.

Por otro lado, esa misma frase tiene otras implicaciones como la relación que tiene con la acogida en sí misma, el profesor expresó cómo sus estudiantes refieren sentirse en un ambiente seguro, cuando están con ellos. Eso puede denotar muestras de afecto y ciertas señales de apego, lo cual puede ser por la posible ausencia de sus padres o quienes los crían en casa. Ya que como se mencionó en el Marco teórico los adolescentes se encuentran en una etapa donde necesitan ser afirmados, es en la etapa en donde desarrollan su sentido de pertenencia y fortalecen su personalidad. Entonces, por medio del establecimiento de relaciones éticas en el aula, dichas necesidades pueden encontrar una respuesta.

Lo anterior también se acercó a la idea de Levinas (1991) en cuanto a la concepción del infinito, del que ningún tema, ningún presente es capaz, da testimonio, pues, el sujeto o el Otro en el Mismo, en tanto que el Mismo es para el Otro. Donde la diferencia se absorbe en la medida en que la proximidad se hace más próxima y, mediante esta misma absorción, se acusa siempre más. La alteridad en este sentido puede aplicar el ejemplo de las frases de Sofía y Pamela, porque hacen mención de tal proximidad, que en ella absorben la idea de un referente familiar, es en ese tipo de vínculos cuando la renuncia a la necesidad del *otro* es irrenunciable, por ende, el compromiso, va más allá y por ello se implican más el uno con el *otro.*

Es imperativo hacer la aclaración que el aspecto de sustitución, es un asunto muy difícil de alcanzar, se es consciente que las expectativas del pensamiento filosófico son referentes de conductas que nos permiten ver un estado de posible perfección humana y de absoluta negación.

Por su parte Óscar dedicó unas líneas de su discurso a la mención de la necesidad que tienen los estudiantes, en esta etapa de la adolescencia, de referentes conductuales, lo cual se puede relacionar con referentes éticos, al hablar de las acciones de las personas:

> Es un punto enorme o sea estar en un ambiente donde te estás enfocando más a la parte conductual que a la parte de conocimiento o la parte académica impacta mucho, impacta mucho tu persona, no lo que dices ni lo que haces eres tú como persona, porque el ser coherente con lo que hablas en el salón de clases y lo que eres como persona les impacta mucho a los niños. (Óscar, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019)

Derivado de lo anterior, las afirmaciones de Óscar pueden encontrar sustento en las ideas de Mèlich (2010) cuando apuntó que el testimonio se desliza entre los espacios de las palabras expresadas, no se trata de solo interacturar en el plano cognitivo y didáctico, sino ir más allá de lo científico y abordar el plano de lo ético. Así como lo sugirió Pamela: “ellos se dan cuenta cómo eres tú; no como ingeniero, sino como persona; no como maestro sino como persona” (Comunicación personal, 15 de noviembre de 2019); en ese sentido, Gárate y Ortega (2017) también señalaron que en la mayoría de los casos los profesores ignoran que con su modo de actuar proponen modelos de conducta; esto, al menos desde el discurso de los profesores se puede decir que no sucedió, ya que los cinco expresaron de una u otra forma su preocupación por cuidar sus acciones y ser congruentes entre lo que dicen y lo que hacen.

Aquí, precisamente es cuando la presente investigación es susceptible de varias interrogantes, entre las que destacan, ¿si los profesores actúan como dicen que actúan?; ¿articulan su filosofía de vida con sus acciones diarias en el aula?; ¿los estudiantes, perciben las conductas éticas que dicen los profesores? Derivado de estas cuestiones, se destaca la necesidad de generar otro estudio en donde se implique a los estudiantes para conocer sus percepciones.

Al asumir las afirmaciones de teorías microsociológicas; por ejemplo, Goffman (1956) quien dimensionó precisamente esas percepciones en dos vías: la primera incluye los símbolos verbales que declara usar el individuo y usa con el propósito de transmitir la información que él y los otros atribuyen a estos símbolos; misma que denominó comunicación tradicional. La segunda, comprende un amplio rango de acciones que los otros pueden tratar como sintomáticas del actor (para este caso el individuo), lo que significa que probablemente hayan sido realizadas por razones ajenas a la información transmitida en esta forma. Dichas aportaciones se consideran relevantes porque sería interesante complementar el estudio a partir de las percepciones de los estudiantes, dado que es probable que los comentarios de los profesores difieran o coincidan con los de los estudiantes.

En consonancia con la discusión de las ideas anteriores, se retoma la frase de Gárate (2018) quien mencionó: "El maestro, si pretende educar, debe acompañar sus palabras con los hechos, se requiere siempre el testimonio que evite la devaluación de su palabra. Siempre he pensado […] que educamos como vivimos" (p. 37). Esta forma de pensamiento recoge en sí misma la intención de la categoría de testimonio analizada en esta sección. Es una manera de expresar cómo, a través del testimonio, el profesor redondea la ética de *su* acogida y de *su* responsabilidad. Porque se considera que sería complicado ser referente sin el acompañamiento de sus palabras con las acciones, lo que incluso aludió Mèlich (2010) en sus escritos, la importancia del vínculo narración-acción en la relación ética del profesor con el estudiante.

Ahora bien, en cuanto a la cuarta categoría analizada en la presente investigación, el sentido de espera; es preciso mencionar que, al inicio del tercer encuentro con los profesores, en donde se abordaron la mayoría de las preguntas ligadas a esta categoría, se percibió a los profesores particularmente, ansiosos y pensativos en torno a las respuestas que daban. Es

probable que haya un sesgo en las respuestas, ya que se tuvo que explicar con más detalle, a qué se refería la investigación con el sentido de espera, para los profesores no les resultó clara en primera instancia; no obstante, al contextualizar las preguntas, contestaron con mayor fluidez.

Pues bien, de esa forma, los profesores Leonardo, Óscar, Pamela y Sofía tuvieron un desenvolvimiento más natural, en este tercer encuentro. En el caso de la profesora Alexa, se le dificultó expresar cuáles eran sus pensamientos con respecto a la escuela como promesa. Sin embargo, los cinco coincidieron en la relevancia de hacer este tipo de ejercicios reflexivos de la práctica, porque eso los lleva a mejorar y a pensar "fuera de la caja", fuera de las experiencias meramente académicas; y al mismo tiempo de aquellas que van a complementar la formación del estudiante como persona en una sociedad.

Leonardo, fue quien se acercó más al significado de la cuarta categoría; ya que, por su formación profesional, mantuvo una visión humana de la persona. De hecho, desde la primera parte de la entrevista, él mencionó su concepción del estudiante, primero como persona que como estudiante. Pese a ello, en la última parte de la entrevista no hizo referencia puntual de proyectos pedagógicos o cuestiones que llevaran a considerar la inmersión de la concepción de la escuela como promesa en su cátedra. Sino que más bien se centró en las experiencias que promueve a diario en el aula, los cuales no necesariamente son proyectos intencionales para el fomento de la expectativa en los estudiantes.

Partiendo de la idea de que la esperanza es desear sin poder o sin control; es desear sin saber (Centeno, 2017) o bien desde las ideas de Freire (1992) no hay esperanza en la pura espera ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana. En este contexto los profesores expresaron la importancia que tiene para ellos el hecho de tratar de orientar sus esfuerzos, sus ganas, su vocación hacia el logro de encuentros que les permitan a los

estudiantes, concebir otras formas de actuar en sociedad de que el ser respetuosos, honestos, responsables, cordiales no va a pasar de moda y que más allá de lo que aprendan y puedan llevar a la práctica profesional, es más relevante quiénes son como personas y como ciudadanos.

Reconocieron que no hay nada que se haga en vano, aunque un par de los profesores mencionaron que por lo menos esperan un "gracias"; no obstante, eso no les quita la ganas de continuar generando expectativa en los estudiantes, de tratar de ayudarles en lo que necesiten, de fomentar la unión entre compañeros y sus familias; dicen estar convencidos de que en la escuela se va para aprender más allá de los contenidos, como se ha dicho en otras de las características de este estudio. Por lo que, de alguna manera, es probable que en esta cuarta se integren las otras tres antes mencionadas, sin restarle la importancia que esta merece; pero sí como una categoría indispensable de continuar con su análisis en torno de la función de la escuela como institución social.

Es por tanto que una vez discutidos los aspectos expuestos a lo largo de la investigación en cuanto a las cuatro categorías seleccionadas del paradigma pedagogía de la alteridad, se puede afirmar que esta favorece la relación ética del profesor con el estudiante.

Marco de acción de la relación ética del profesor con el estudiante

Los comentarios en esta sección giraron en torno a la pregunta ¿Cuáles son las conductas éticas del profesor de la preparatoria del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali?; así como al supuesto de que el profesor de la preparatoria del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali, propicia una relación ética con el estudiante a partir de características definidas por su marco de normas morales.

Los profesores de preparatoria asumieron conductas éticas, de acuerdo con su marco de normas morales, esto se puede interpretar de esa manera, porque en el discurso expresaron ideas de lo que significa ser profesor, desde el *deber ser*, en términos de lo aprendido en las teorías educativas, o bien lo que dicta la institución en la que laboran. No fue hasta que se profundizó acerca de lo que ellos como personas asumían en torno a las conductas éticas del profesor. Luego de ello, se refirieron a la importancia que le dan a ser, primero, buenas personas y luego buenos profesores, que regularmente van de la mano. Es pues de ese modo en que sus comentarios fluctuaron entre el *deber ser* y el actuar desde la ética.

Por ejemplo, al momento en que compartieron experiencias de lo que dialogan con *sus* estudiantes, se presentaron frases como: "Yo los escucho y piensan que ahí está el dinero, en los *youtubers*, en el internet, en hacer noticias, subirlas al internet, hacer grabaciones. Se van a lo fácil" (Pamela, comunicación personal, 15 de abril de 2019). Ante este tipo de comentarios, lo que hace Pamela es escuchar y llevarlos a la reflexión ética en cuanto a las implicaciones personales que esto tiene y si se van a dedicar a eso que lo valoren y lo encaminen hacia un bien para todos. Incluso los lleva hacia la reflexión de que tomen en cuenta a sus padres y establezcan el diálogo con ellos.

O bien, en cuanto a la indiferencia de la relación en familia; los profesores expresaron que la mayoría de los estudiantes ya no la valoran y prefieren estar con sus amigos o aislarse en casa, esto lleva de nuevo a propiciar la reflexión en el aula en ese sentido de la familia, no con la intención de adoctrinar o asumirlo como un "debo estar bien con mi familia", sino más bien en cuanto al autocuestionamiento de por qué se sienten así con sus padres, qué se puede hacer para mejorar la relación; y aunque no tiene que ver con sus materias académicamente, lo hacen como parte de su concepción ética que tienen de la relación con el estudiante.

Asumieron al estudiante en un contexto, en donde existen también la familia y la escuela, que juegan un papel muy importante para su formación. Entonces, los profesores de la preparatoria al considerar al adolescente en su contexto, llevan a la relación ética la aplicación de otra antropología, como lo refirió Chalier (1995) quien partiendo de los pensamientos de Levinas afirmó la posibilidad de la existencia de otra antropología, de otra idea de persona, tomándolo como un ser unitario, histórico vinculado a un contexto. Esto es posible en la relación que ejercen los profesores de la preparatoria, cuando mencionan la visión que tienen de su relación con sus estudiantes, insistieron en que se les hace poco probable tener una receta para tratar con ellos, para "llegarles", es decir acercarse a ellos. Incluso hicieron referencia a la importancia que le dan a cada uno como seres únicos, por ello la necesidad que sienten de darles tiempo y de mostrarse disponibles para ellos, porque es mediante esas expresiones que ellos se sienten acogidos y eso abre las opciones de comunicación y sobre todo de aprendizaje en un sentido integral.

Es relevante considerar cómo se enfocaron en la importancia que le dan a desarrollar y hacer crecer su relación con ellos desde la confianza; porque consideraron que, sin ello, resulta más complicado acercarce y formarlos. Un alumno con el que no se logra el diálogo, representa una barrera que no permite atender al llamado. Por ello, los profesores dedican gran parte de su tiempo en generar esos canales de comunicación para lograr el acercamiento, que, según su experiencia, de ahí parte la formación de personas. Esto puede encontrar sustento, en las ideas de Arendt (1993) quien consideró a la educación dentro de una relación asimétrica, al sugerir la idea de bajarse y hacerse cargo del otro. Sentirse seguros, respetados, amados, eso tiene un efecto muy importante en el desarrollo del estudiante porque le permite crecer, madurar y amar a otros.

Los profesores, también comentaron en su discurso la idea de tener presente la incertidumbre. Esto es estar en un campo desconocido, ante una persona anónima, quien espera un nuevo comienzo (Ortega y Romero, 2019). Dicha afirmación, puede encontrar su interpretación cuando hicieron referencia a que cada generación "es una moneda al aire", ya que, al educar a personas singulares, eso hace que cada semestre, se reinventen, por así decirlo. No se sabe con certeza con quién se tendrá ese encuentro, no se sabe con quién se generarán experiencias, lo que se sabe con seguridad es que recibirán personas, y que esas personas tienen necesidades; primero humanas y luego de conocimiento.

Lo anterior se puede vincular con la metáfora del rostro (Levinas, 2002) quien precisamente indicó que siempre se está frente a otro rostro y ese rostro es imposible de verlo solo como eso, como una "cara" por decirlo de algún modo, sino que el rostro representa algo más allá de lo físico, es más la interpretación de la identidad, de la esencia, quien espera algo de *mí* (en este caso del profesor). Esta idea, podría vincularse con las expresiones versadas en que los profesores, en su relación con los estudiantes; priorizan el conocerlos y por lo tanto generan esos espacios, ya sea en el aula o fuera de ella. Es probable que, al buscar esos espacios, sea un indicador de ver más allá de lo físico, y atenderlo en su condición de vulnerabilidad.

Regresando a las ideas de Arendt (1993) cuando habló de que, en cada encuentro con el *otro*, hay una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente no planeado. Entre los profesores estuvieron presentes afirmaciones que se pueden interpretar con la necesidad que tienen de estarse reinventando, renovando, reflexionando, cuestionándose de lo que hacen con los estudiantes, pero más en el sentido de su actuar frente a ellos, que en el sentido académico. Porque, de algún modo, identifican la singuralidad de cada acontecimiento.

Los profesores, en parte, se acercaron a la concepción de relación ética del profesor con el estudiante que se sugirió en el Marco teórico, al tomar en consideración una visión más humana de su relación con el estudiante, al verlo como persona, primero que todo. Este es uno de los rasgos de la pedagogía de la alteridad, al considerar el rostro del *otro* en el acontecimiento ético; aunque el profesor no lo planteó de esa manera, se puede interpretar así, cuando antes de considerar el rol que tiene en su relación, lo concibe como una persona. Cabe señalar que habría que profundizar en las concepciones filosóficas de la condición de persona; no obstante, dado que no se capacitó previamente a los profesores, en tanto las características de la pedagogía de la alteridad, se toma como un buen comienzo en que vean más allá de la condición de estudiante.

Cuando Sofía habló de la soledad en la que viven los estudiantes, y que no puede negarse ante la necesidad de proximidad, de afecto, de palabras de afirmación; se relacionó con la respuesta ética que le sugiere como sujeto responsable del *otro*. Esa necesidad de salir del *ser,* porque según Levinas (2002) el *ser* lleva a conductas egoístas, al ensimismamiento y hedonismo narcisista, lo cual no permite reconocer la necesidad del *otro.*

Tanto Leonardo, Sofía y Pamela, hicieron referencia al asombro diario que experimentan como profesores, esto tiene relación con las afirmaciones de Bárcena y Mèlich (2014) quienes consideraron el acto educativo como inesperado, como acción y no como fabricación; en donde la acción conlleva la sorpresa, así sucede en el aula cada día, es una experiencia distinta.

La ética en la relación entre profesor y estudiante, se da incluso fuera de las normas institucionales, porque de esa manera se conoce y se da respuesta a la necesidad del *otro* (Mèlich 2010) de tal forma lo concibieron la mayoría de los profesores entrevistados, al describir su accionar en el aula, esto se percibió de esa manera cuando mencionaban algún ejemplo en el que no siguieron las normas establecidas por la Institución. Cabe mencionar que el hecho de no

seguirlas no implica la infracción de reglas que afectan la integridad de la Institución o de los estudiantes, sino más bien orientadas a particularizar las experiencias en el aula, aún a pesar de que en ocasiones represente más esfuerzo personal o más gestiones administrativas.

Especialmente este tipo de comentarios pueden aportar inferencias interesantes en torno al dilema en el que se encuentra el profesor en su accionar diario frente a los estudiantes, en ideas como "hasta dónde me es permitido", "cuántas veces es suficiente esperar…", "hasta dónde mis actos se pueden interpretar como profesor *barco*, *buena onda, metiche*". Los profesores se encuentran ante el dilema (paradójicamente) ético de no pasar los "límites formativos"; sin embargo, ante esto es probable la necesidad de reforzar planteamientos como que el ser un profesor y basar la relación con sus estudiantes en una ética, no quiere decir dejar pasar o dejar hacer; lo que de acuerdo con la experiencia de Pennac (2008) refirió como parte de su oficio era convencer a sus alumnos, incluso a los más abandonados, de que el día y la hora de entrega de un ejercicio no son negociables, de que los deberes son para cumplirse; pero siempre acompañando la instrucción con la esperanza de que nunca los dejaría en el camino.

Por otro lado, también es importante mencionar, que específicamente este tipo de comentarios se mostraron más reservados, es decir no profundizaron en cuanto a las concesiones o en las adecuaciones que hacen en el aula. Por ejemplo, al incluir diminutivos a los adverbios expresados: "los dejo ser *poquito* libres", eso podría ser debido al cuidado que le dan a su imagen ante la Institución, lo cual pudiera reflejar que es mal visto el tener una "buena relación" con sus estudiantes.

En cuanto a la concepción de un encuentro desinteresado, se hicieron dos interpretaciones, por un lado, no se da precisamente de esa manera, ya que los profesores expresaron en la mayoría de sus comentarios que esperan buenas reacciones, cambios en

conducta, incremento en la entrega de trabajos, más participación, entre otros de este tipo. Por el otro lado, se refirieron a que se inclinan por hacer lo posible por acercarse, por propiciar y mantener los vínculos entre ellos, textualmente, mencionaron: “hacer de todo”, “buscar la forma”, esto sin importar lo que implique; inclusive algunos profesores expresaron: “no espero nada a cambio de ellos”, “no espero que regresen” esto hace que haya un doble discurso, en ese sentido.

Se puede afirmar que las acciones que manifestaron en su discurso van encaminadas a favorecer una relación ética desinteresada; pero algunas frases demuestran lo contrario. Aunque se puede interpretar que sus expectativas van más en el plano académico que personal.

Los resultados asociados con la categoría de la relación ética con el estudiante confirmaron que los marcos morales de los profesores definen la relación ética entre ambos, como plantearon Ortega et al. (2014), Gárate (2018), Barcena y Mèlich (2014) quienes han aportado la influencia que tiene la manera de vivir del profesor con la adopción de sus esquemas morales, a partir de los cuales vive las experiencias, llevando al plano educativo el acontecimiento ético.

Aunque, algunos comentarios se podrían interpretar como que les es un tanto complicado adaptarse a la diversidad de personalidades de los estudiantes, y en cierto sentido echan mano de la moral para establecer límites, ya que los cinco profesores coincidieron en que los adolescentes necesitan límites. En ese caso se podría decir que se requiere un estudio con mayor detalle, para definir si se refieren a establecer límites morales o éticos. Este aspecto no se pudo aclarar porque en el discurso mantuvieron con frecuencia frases como: “el sistema de la Institución es muy claro y hay lineamientos que te respaldan”.

Este estudio no ha podido describir en su totalidad la relación que establecen los profesores con los estudiantes tal cual los planteamientos de la pedagogía de la alteridad, tomando en cuenta la idea de hacerse cargo de *otro*, sin incluso verle al rostro. Entablar una cercanía tal que implique el desprendimiento del *ser*.

En cuanto a la concepción de que el profesor favorece una relación ética, en donde se convierte en una responsabilidad el dar respuesta al estudiante, en torno a hacerse cargo de sus necesidades formativas tanto personales como académicas; se puede decir que hay evidencia parcial, al menos a nivel de discurso. Lo que se puede decir es que ocurre, pero bajo ciertos matices y contradicciones, como se ha mencionado; por un lado, el profesor dice tomar en consideración a su estudiante como persona, antes que todo; pero luego en su discurso se vislumbra un sesgo que se inclina hacia cumplir con metas académicas y administrativas; y es en donde destina la mayor parte del tiempo en el aula.

No obstante, hace evidente que su intención es lograr que cada una de las actividades de aprendizaje que se generen en el aula sean un pretexto para formarlos como personas. De alguna manera, es posible que los profesores lo toman como el currículum oculto. Aunque para la presente investigación tiene un carácter más profundo el hecho de situar la relación ética del profesor con base en una visión antropológica.

Formación de personas y la visión ético-antropológica

En esta sección se discuten los resultados encontrados en cuanto a la pregunta de investigación ¿Cuál es la concepción de la formación de personas del profesor de la preparatoria del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali?; así como se plantean las relaciones encontradas en torno al supuesto de que el profesor de la preparatoria del Centro de

Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali, concibe la formación de personas a partir del modelo educativo de la preparatoria, y deja de lado un modelo antropológico y ético.

La concepción de la formación de personas en los profesores de bachillerato se sitúa en los tres momentos de vida que se analizaron a lo largo de las historias de vida, su pasado, presente y futuro, esto inducido por la concepción de Ortega et al. (2014), Barcena y Mèlich (2014) que la persona es un ser histórico, por lo que es necesario analizar su contexto y en este estudio su contexto implicó su trayectoria de vida. El estudio reveló la fuerte influencia que tiene la familia en los cinco profesores y cómo en el seno de cada una de ellas, se gestaron principios éticos que los han marcado para ejercer en el presente, en el ámbito profesional. De igual forma la escuela y el contexto han tenido un impacto, pero no al nivel de cómo lo ha hecho la familia.

La concepción antropológica de la formación de personas, es un tema que, en el tercer momento de la historia de vida, no ha quedado muy claro; ya que los profesores, mencionaron que no se habían puesto a pensar en esa parte de la escuela como promesa o como esperanza. Al menos así desde una perspectiva filosófica, sus comentarios estuvieron ligados con producto-beneficio, en el sentido de que a lo que hagan o promuevan en el aula les “sirva” para algo, les aporte o les genere valor. Esto puede ser un reflejo del discurso pedagógico institucional, el cual muy probablemente ha permeado más que el discurso humanista. Aunque en su discurso estuvieron presentes situaciones también de índole humanista o centrada en la formación de personas; cuando se pusieron sobre la mesa las preguntas orientadas hacia la reflexividad, no fue tan fluido como en los encuentros anteriores, a pesar de que sí habían mencionado sus intenciones o su preocupación por la formación de personas, llevarlo al discurso pedagógico no fue sencillo. Trataron de pensar en función de la utilidad práctica de esa formación y no tanto en cuestiones de la generación de expectativas, de motivación o de inspiración.

Lo anterior podría encontrar su base en que los encuentros se dieron en torno a la persona del profesor, qué hace, qué no hace, qué piensa, quién es él y al momento de llegar a plantearse quién es el que está frente a él, lo pensaron más en función de ellos en cuanto a sus actos, su modo de vivir, tal vez porque saben que son influencia, que son modelos y referentes a seguir.

Asumieron que han vivido en el aquí y en el ahora, probablemente por la dinámica de la Institución que es muy rápida y demandante, que no se han dado el tiempo de detenerse y pensar conscientemente para qué educar. El bachillerato en México es uno de los niveles con mayor carga académica, está asignada por el currículo nacional; a ello se le suma el modelo académico de la Institución como ente privado; entonces eso hace que el profesor se enfoque más en buscar experiencias de aprendizaje para lograr las competencias planteadas a nivel nacional y local (en este caso el bachillerato del CETYS). Lo cual no quiere decir que, no se tenga presente a la persona, porque de hecho lo han referido a lo largo de las historias de vida; sino más bien, esto habla de la necesidad que hay en la sociedad actual, tanto en el profesor como en las instituciones de equilibrar el discurso, y no solo orientarlo a los fines académicos, sino reinvindicar la función antropológica de la Escuela como estructura de acogida.

Les fue muy complicado expresar cómo conciben su futuro en la educación o cómo visualizan a sus estudiantes. Más allá de buenos profesionistas, buenas personas, no se manejó en su discurso planteamientos que sugirieran una concepción de “trazar las líneas básicas de su existencia como humano”, tal como se definió en el modelo categorial.

Expresaron ideas como la de guía en el aprendizaje de los estudiantes, de acompañarlos en su desempeño; las emociones que les causa el estar frente a sus estudiantes; de nuevo Leonardo fue quien se acercó más a esa idea de la formación de personas, al priorizar en su relación con el estudiante a la visión de persona.

Entre líneas se podría interpretar que sí hay una concepción antropológica en su forma de hacer docencia; sin embargo, no se les había presentado un escenario para expresarlo e incluso pensarlo, más bien lo hacen porque es lo que les gusta hacer estar con ellos y eso los hace ser buenos profesores, al menos ante los referentes de la Institución. Para finalizar es conveniente considerar que dado el pequeño tamaño muestral se debe ser cauto al hacer interpretaciones porque lo expuesto en esta investigación es válido para estos sujetos; sin embargo, permite construir referentes cualitativos para describir aspectos clave del paradigma pedagogía de la alteridad.

Capítulo 6. Conclusiones

En este apartado se muestran las conclusiones a las que se llegaron a partir de los resultados obtenidos de la investigación de corte cualitativo las Categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali. Es oportuno, recordar que los profesores no tuvieron un acercamiento previo a los planteamientos del discurso pedagógico en cuestión, tampoco existe un punto de partida de carácter científico referente para determinar la presencia o no de las características expuestas. Salvo el reciente aporte de la tesis doctoral Pedreño (2020) en donde se muestra un modelo categorial y su análisis en la práctica de los profesores.

Como respuesta a la pregunta general de la investigación se puede decir que las categorías de acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de espera, enmarcadas en el paradigma de la pedagogía de la alteridad se manifestaron solo en algunos de sus rasgos, esto se puede decir a partir de las historias de vida. Afirmar la manifestación de las categorías, no es posible, dado que los profesores en su discurso tendieron a expresarse más en función de los principios filosóficos del Modelo Educativo de CETYS.

Sus comentarios fueron descriptivos; en sus expresiones se inclinaron por mencionar frases que revelaron los cómo es su relación con los estudiantes. En la mayor parte de su discurso hicieron referencia a la poca posibilidad de desarrollar su práctica docente sin considerar al *otro* como persona. Ante esas declaraciones, se podría pensar que sí se acercan al paradigma de la pedagogía de la alteridad, pero no se puede asegurar, dado que no se obtuvo evidencia de la renuncia radical a su *yo*.

A lo largo de la investigación se puede notar cómo los profesores se preocupan por el estado de vulnerabilidad de sus estudiantes, al estar atentos a sus necesidades emocionales, de

apego, de soledad, de ansiedad y de orientación. También señalan que procuran despojarse de su posible autoridad coercitiva para hacerles ver que su encuentro será bajo principios éticos y no solo morales, aunque reconocen que el uso de la autoridad también tiene ciertos fines pedagógicos. En este sentido se percibieron titubeantes, ante la dualidad de atender los lineamientos institucionales y los que su intuición como profesor les sugiere.

El profesor tiende a expresarse mediante atributos que le han sido conferidos por las tres categorías de influencia que se determinaron para el análisis del discurso de cada uno. En primer lugar, se apreció la influencia de la familia en las descripciones de las historias de vida, en dónde se muestra cómo desde la infancia hasta la actualidad han decidido incorporar las experiencias de vida aprendidas en el hogar en su práctica profesional.

Es probable que los rasgos presentes de acogida, tengan relación con esta, en el sentido de mostrarse presentes y atentos a la necesidad emocional y por supuesto académica. Es posible interpretar un acercamiento a la idea de sacrificio, al considerar su profesión como un acto de servicio al estudiante. Asumen, que de algún modo se pierde una vida “normal”; esto significa que se han hecho conscientes de la influencia del testimonio en la vida de sus estudiantes, se han dado cuenta de cómo a través de sus actos se convierten en modelos.

Referente a la categoría de responsabilidad, es posible interpretar que de cierta manera está presente en el discurso de los profesores, pero aún hacen falta rasgos empíricos que permitan asegurarlo. Lo que sí se podría comentar es que los resultados apuntan a buscar nuevas formas de identificar los rasgos de la pedagogía de la alteridad, especialmente en esta categoría, porque se sigue manteniendo el discurso en una dimensión teórica lo cual dificulta el análisis de la información recabada.

Pese a la complejidad expuesta, se considera que al menos ciertos rasgos empíricos sí estuvieron presentes, por ejemplo, cuando los profesores reciben comentarios de sus estudiantes, haciendo alusión a la cercanía que perciben de ellos; también a la confianza que propician durante sus clases; o cuando se sienten alentados a continuar o hacer mejor las cosas. Lo cual hace que los profesores, adecuen, de alguna manera los proyectos o planeaciones para atender a las necesidades académicas de sus estudiantes.

Este acercamiento comprometido, como los profesores lo denominaron, los ha llevado a no permanecer ajenos a responder a las demandas de sus estudiantes. Este tipo de concepciones en torno a su vocación les lleva a estar disponibles y a adaptarse a ellos. De ahí se derivan la creación de proyectos extramuros, con el fin de propiciar espacios de reflexión o de escucha activa; en general, momentos en donde los estudiantes se sientan con más confianza para expresarse.

Los profesores asumieron como un punto clave para el desarrollo integral y equilibrado de la persona el contar con un sistema de creencias, esto ellos lo practican y, por ende, lo comparten con sus estudiantes. Al considerarlo como una de las características de una mejor persona, en el aspecto de que a partir de las creencias se moderan principios éticos y esto hace que se puedan cuestionar las conductas relacionadas con la *sociedad líquida*, en la que prevalecen las ideas de incertidumbre, ensimismamiento e indiferencia.

Una sociedad de la que los adolescentes no han sido ajenos, sino que son parte activa de ella, como consecuencia los profesores asumen inherente la responsabilidad de contrarrestar estas conductas mediante principios éticos; pero sobre todo la modelación de los mismos, es decir se puede concluir que el testimonio, asociado a la congruencia es imprescindible para un cambio social e incluso considerarlo como que no hay otra forma.

Su enfoque, podría estar más inclinado hacia la ética material, porque desde esta visión conciben su relación con el estudiante como parte de su responsabilidad, no por el hecho de ser profesores sino por el hecho de que tienen a personas frente a ellos. Coincidieron en que, a pesar de que el contexto en el que educan, es un nivel socioeconómico medio-alto, en donde aparentemente, no debieran existir carencias; los adolescentes, se muestran muy solos, necesitados de ser escuchados y acompañados en esta etapa, en la cual han de tomar elecciones importantes para su vida.

En ocasiones, los padres, por estar ausentes, no se involucran y eso hace que volteen con su profesor, ya sea para pedir un consejo, para que los abracen, para que les brinden cariño o aprecio. Lo cual calificaron como una de las funciones más importantes de ser profesor.

Ante escenarios como el anterior, se decantaron por la idea de que la formación de personas requiere de algo más que de modelos institucionales, programas educativos, reglamentos o normas. Lo que se requiere es replantear la manera en la que se educa a los estudiantes porque consideran que solo de otra forma se pueden hacer cambios e incidir en el proyecto de vida de las personas. Hay coincidencias en que, en ocasiones, dado las condiciones del sistema administrativo de las instituciones es complicado llevar a cabo otra forma de educar, y a veces eso afecta el ánimo de los profesores; aunque, desde su perspectiva, no han dejado agobiarse en el camino. Lo que sí creen valioso, esto a partir de los encuentros con el investigador, fue el poder hacer algunos ajustes en su relación con los estudiantes; por ejemplo, ser más flexibles en la implementación de su planeación académica.

Concluyeron que el testimonio es fundamental para su relación con el estudiante, porque se observan como modelos de conducta; guías o acompañantes de vida. Aunque dentro del marco de la pedagogía de la alteridad la palabra guía no es muy aceptada por sus implicaciones

de superioridad, al explicar los profesores su concepción, esta se acerca más a la idea de compañía que de autoridad.

La concepción antropológica de los profesores está orientada hacia la formación de personas, en ver a su estudiante primero como persona, y luego como aquel que quiere o necesita aprender. Parten del hecho de que son adolescentes que los necesitan y que no es sino mediante las experiencias de vida que se construyan en el aula o fuera de ella que formarán, primero que todo buenos ciudadanos, buenos padres, buenos hijos y buenos compañeros. Con lo anterior se vincula la relevancia que toma la categoría del sentido de espera, ya que comentaron es lo que los mantiene con ánimo, entusiasmo y a la expectativa de que lo que hacen es para ayudar a la vida de otra persona.

Igualmente, manifestaron el papel clave que tiene el binomio vocación-esperanza, ya que les brinda el equilibrio ante los altibajos que viven a diario en el aula. Porque, la realidad de la relación humana en la que se encuentra inmerso el profesor, está llena de matices en algunos momentos se está ante experiencias de logro, felicidad, amistad o empatía. En otros momentos, se viven experiencias de reto, angustia, dolor, molestia y preocupación lo cual hace que la promesa en la que creen los aliente y sostenga en este trayecto de vida.

Contribuir a formar proyectos de personas es lo que les anima a levantarse todos los días; y a su vez es la tarea de la escuela. Como consecuencia, consideran que eso los hace responsables de atender y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. De ser empáticos y no minimizar ni devaluar sus preocupaciones o episodios de estrés, ansiedad, desánimo porque para ellos es solamente una forma de expresar su vulnerabilidad. Al mostrarse atentos e interesados, generan espacios de confianza, lo cual lleva a propiciar y fortalecer lazos que les permiten además de aprender, ir más allá e influir en sus proyectos de vida personal.

El crear entornos como el anterior, requiere de tiempo, de renunciar a la ambición económica, incluso al reconocimiento del ego, esto es al título de ingeniero, licenciado, educólogo o investigador. Refirieron que, aunque no esperan reconocimiento de ese tipo, es muy gratificante, el escuchar un "gracias", amén de que el estudiante haya graduado. Lo cual podría interpretarse como una forma de evidenciar una relación que trapasó los muros de la escuela y se vertió en términos más personales.

La esperanza es la categoría que impulsa y sostiene al profesor, lo que abona certeza al escenario tan incierto que se vive en el aula; le suma la promesa de que lo que se hace no es en vano, que un día se verán los frutos. Sin esperanza no se puede creer en otra educación posible. Por utópico que parezca, no hay manera de educar sin esperanza, esto implicaría educar sin ética, sin dirección o sin sentido. Los profesores educan desde la pregunta, reflexionando, asumiendo que cada día, cada estudiante, cada semestre es un nuevo comienzo y una oportunidad para hacer mejor las cosas. Aún se tiene la incógnita si lo hacen desde su condición de humano o desde su deber profesional; pero las expresiones al menos están presentes en sus discursos.

La escuela como promesa, se sustenta en los valores éticos en los que fundamentan su conducta, de entre los que se retoman la honestidad, el respeto, la tolerancia, el amor a las personas, la humildad y la democracia. Concluyeron que, la escuela, a través de sus profesores, tienen la labor de dar al estudiante la esperanza de que se puede ser mejor persona.

Consecuentemente, hasta aquí se percibe un esfuerzo de hacer las cosas de forma distinta, y que los profesores, se encuentran inquietos de hacer cambios en su discurso y por ende en su práctica. No obstante, una barrera es la filosofía en la que se basa el Modelo Educativo de CETYS, en donde sí se muestran rasgos de la formación de personas, así como del desarrollo integral de los estudiantes; pero más orientados a una visión del *deber ser* profesional.

A partir de lo anterior los profesores, de alguna manera, al tratar de cambiar su forma de educar, se podrían encontrar en una disyuntiva personal; porque sería desde otra concepción ética institucional. Al enfrentarse a un Modelo en donde se prioriza la calidad en el proceso educativo, ser la mejor institución a nivel mundial, tener profesores altamente capacitados, o bien ser de entre los que sobresalen, para mostrar su arraigo en un escenario tendiente a la mercantilización de la educación, en donde la eficacia, la técnica y la memorización son imprescindibles (Pedreño, 2020). Ante eso, el profesor también prioriza estos matices, dado que la cultura organizacional no le permite una holgura tal, para lograr los altos estándares de calidad con flexibilidad.

Ahora bien, este contexto institucional está ligado a la ubicación geográfica y a la fuerte demanda industrial que tiene, lo que probablemente ha llevado a dirigir sus iniciativas a la satisfacción del campo laboral, y esto como consecuencia ha permeado en la formación de los adolescentes, quienes son instruidos para formar parte de las generaciones de profesionistas aptos para las exigencias del mercado.

Siendo así, el contexto social y educativo inmerso en el bachillerato del CETYS Universidad tendrá que encontrar un equilibrio entre el logro de estándares de calidad y la flexibilidad en la práctica de una docencia anclada en un paradigma basado en la ética del *otro.* Desde donde se atienda la vulnerabilidad emocional y se adapte a las necesidades de atención del estudiante. Sin caer en la posibilidad de situarse en una escuela con profesores permisivos o poco exigentes; ya que la calidad y el éxito no está relacionada con la ausencia de la exigencia y el impulso a ser mejor cada día. Encontrar un equilibrio, sería lo ideal, y seguramente los planteamientos de la pedagogía de la alteridad acerquen al profesor a una experiencia educativa más humana.

En lo que concierne a las limitantes del estudio algunas fueron el profundizar más en la descripción de conceptos como la condición de rehén. Asimismo, realizar un análisis pedagógico y no filosófico de las historias de vida. Guiar a los profesores hacia la expresión de sus pensamientos éticos; así como su descripción en hechos concretos. Llevar al terreno de lo concreto la pedagogía de la alteridad y más porque no hay referencia previa de estudios en contextos mexicanos, tampoco en bachilleratos de clase media-alta; a reserva del último aporte de Pedreño (2020) como se mencionó en el apartado del estado del arte.

Se reconoce que se debiera indagar más la práctica del profesor en cuanto a su relación con el estudiante, incluso desde la percepción del mismo. Sin embargo, la ruta que se eligió, en este caso fue conocer las trayectorias de vida de los profesores que se consideraron como profesores referentes en el marco del paradigma de la pedagogía de la alteridad.

También se podría tomar como una limitante importante, el que los profesores no hayan tenido un acercamiento a los planteamientos de la pedagogía de la alteridad, lo cual dificulta de algún modo el trabajo de campo. Aunque, al mismo tiempo podría ser un área de oportunidad al generar la inquietud del investigador y de la misma Institución en abrir espacios de diálogo en torno al paradigma expuesto.

En el ámbito de las principales aportaciones de esta investigación se encuentra generar evidencia cualitativa en cuanto a la descripción de cuatro categorías de la pedagogía de la alteridad, en un contexto socioeconómico medio-alto, demostrando con ello que la vulnerabilidad no es cuestión de condición económica, sino que actualmente los adolescentes están haciendo el llamado de atención a quienes están frente a ellos y si, en la familia o su contexto social no hay respuesta, la escuela por medio de los profesores atienden a ese llamado.

También representa un estudio que puede ser la base de otros dirigidos a profundizar en el paradigma de la pedagogía de la alteridad. Al haber apenas, algunos trabajos incipientes al respecto, dado la ausencia de tradición investigativa, que impacta el terreno teórico-metodológico. En particular en uno de los cuatro rasgos que aborda este trabajo, que es el sentido de espera, el cual se ha tenido que vincular con la pedagogía de la esperanza de Freire. Aunque de las otras tres categorías hay más literatura, al término de esta investigación se concluye la relevancia que tiene el sentido de espera entre los rasgos de la pedagogía de la alteridad, al considerar que sin él estaría incompleto el discurso.

Cabe destacar como una de las aportaciones de este estudio el modelo categorial que se construyó como base de la metodología a seguir en la investigación. Esta se puede utilizar igual o como punto de partida para otros posibles trabajos de corte cualitativo.

Por último, a partir de los hallazgos encontrados, es probable que se desprendan iniciativas más concretas como en el área de la formación docente, en los programas de estudio e incluso en el modelo educativo de la Institución; lo cual permita incentivar a los profesores hacia la implicación ética con el estudiante. Así como también entre los méritos de este estudio es que se desprendan iniciativas de proyectos pedagógicos que asumen los principios del paradigma expuesto, tales como el libro Educadores y pedagogía de la alteridad, que se ha publicado justo antes del término de esta investigación.

Para concluir este estudio es importante decir que este trabajo es en sí mismo un riesgo, porque se trató de identificar el discurso de la pedagogía de la alteridad a través de una técnica específica: las biografías narrativas; ante lo cual se tuvo que elegir a los profesores que formarían parte del estudio por medio de criterios preestablecidos. Lo anterior constituye el primer riesgo, al decidir quiénes sí y quiénes no participarían; se asumió que podría ser una ventaja y la vez una

desventaja, situaciones como que los profesores desarrollan su trabajo en una escuela de sostenimiento privado, y a diferencia de otros centros escolares esta es reconocida por su calidad y modelo educativo. Sin embargo, se tuvo que hacer así para, de alguna manera, delimitar el universo.

Otro riesgo fue que la Institución no ha desarrollado planteamientos filosóficos situados en la pedagogía de la alteridad que se vean reflejados en el modelo educativo; no obstante, cuenta con un grupo de investigadores que han dedicado algunos años a la producción de textos de corte teórico-narrativo relacionados con la pedagogía de la alteridad; lo cual incentivó a la presente investigación a tomar el atrevimiento de llevarlo al terreno de la docencia, específicamente a la práctica de los profesores, con el fin de seguir en la línea disruptiva de la teoría y aportar un estudio inédito que podría formar parte del inicio del acercamiento de la pedagogía de la alteridad a la práctica.

Ante esta propuesta de pensamiento pedagógico emergente, y hasta cierto punto utópico, porque parte de la experiencia del *otro.* Pensar a partir de alguien más y no del *yo,* es una idea revolucionaria, y si se mantiene en el nivel teórico en donde se encuentra hasta el momento, podría ser un discurso más; pero al contrario de ese posible escenario, este trabajo intenta contribuir en acercar a la práctica del profesor este paradigma y demostrar que es posible el cambio.

Reflexiones finales

Mi trayecto como profesora me ha llevado por varias etapas, en las que, por lo regular me detengo a pensar, en un sentido de introspección de qué tan bien, qué tan apegada a mis principios, a mi esquema de creencias, a mi labor me encuentro. Últimamente, trato de anotar en un lugar o en otro, las ideas que se me vienen a la mente en cuanto a mi desempeño como docente, con el fin de que la memoria no me falle al momento de escribir. Es así como he llegado a este escrito. Ser profesor no es tarea sencilla, aunque parezca trillado, es una frase que encierra una verdad, quienes nos dedicamos a esto comprendemos con cierta rapidez.

Trabajar con personas, implica, renunciar a ti y no como individuo ni morir a tu dignidad; sino en el sentido de hacer a un lado los deseos, necesidades, anhelos personales para dar cabida a la sorpresa en el encuentro con el estudiante. En la mayoría de las ocasiones, la primera idea preconcebida del adolescente está en el diseño de la planeación didáctica, en donde describimos un escenario ideal, el cual trata de contemplar todas las variables posibles. Pese a ello, solo sucede el 50% de lo planeado y no porque no seamos buenos en eso, sino porque el adolescente nos lleva por un camino lleno de incertidumbres.

Sin embargo, a través de mi acercamiento con el discurso de la pedagogía de la alteridad, he reflexionado de cómo hacer otra educación posible; en donde se pueda atender la necesidad primera del estudiante de ser visto como persona y luego como estudiante; sin que esto tenga repercusiones en otros aspectos administrativos. Tomando en cuenta, que no por el hecho de atender a la persona, nos desentendamos de las cuestiones administrativas; que también considero importantes como referentes de organización social.

Este ejercicio investigativo, más que todo, me ha hecho reflexionar del encuentro que tengo con mis estudiantes a diario y cómo puedo hacer para que no sea un día más, sino una

experiencia desde la responsabilidad. En donde pueda atender las necesidades de mis estudiantes, a través del equilibrio entre lo que sugiere el contexto institucional y el ético. Como profesores no es sencillo estar ante el escenario personal e institucional, porque puede suceder que no cumplas con unas ni otras y eso perjudique tu trabajo.

No obstante, tampoco considero válido dejar pasar por las aulas a estudiantes que se encuentran en una etapa importante de su vida, quienes están en un entorno de vulnerabilidad y que me necesitan. Me he cuestionado qué tan delicado es priorizar el cumplir con mi planeación de clase, en lugar de conocer a mis estudiantes; escuchar sus inquietudes e intereses o realmente acompañarlos en esta etapa. Esto resulta muy delicado, porque se está ignorando a la persona y eso va en contra de mis principios éticos.

Es a partir de este ejercicio reflexivo, que he llegado a la conclusión de que por medio de proyectos pedagógicos puedo acercarme a ellos y conocerlos; lo cual hace que cree lazos, con quienes lo permitan. Mi acercamiento a este discurso, en cierta medida, ha puesto nombre a varias cuestiones que no solía nombrarlas así. En mi discurso, solo decía que los contenidos son un pretexto para trascender en el estudiante; pero ahora puedo decir que no es la soberbia de la trascendencia sino más bien, la escuela me permite encontrarme con otra persona quien me necesita y en la medida que me lo permita atenderé a su necesidad.

De igual forma es pertinente mencionar que, dado la doble función que ejerzo, como docente y administrativa; pareciera que, en ocasiones, vamos por diferentes caminos. No siempre, el interés de la gestión atiende las necesidades de los estudiantes como personas. Lo cual, es un tema complicado puesto que no es posible particularizar cada experiencia diaria. Esto es muy peculiar, porque el modelo institucional, hace referencia a que está centrado en el alumno. No obstante, este abordaje personal de la educación, tal como se vio en la investigación

requiere de mayor concreción, para encontrar una forma de hacerse cargo del estudiante respetando el vínculo con la Institución.

Es pues como, luego del término de este documento, me quedo con el compromiso, para desde la gestión aprovechar espacios de diálogo, en donde se traigan sobre la mesa los cómo se puede integrar una educación pensando en la vocación o llamado que tenemos cada uno de nosotros como profesores. Asimismo, me llena la esperanza de conocer posibilidades para servir y ayudar a mis estudiantes desde otra concepción educativa, además de aprovechar este acercamiento considerándolo como un privilegio.

Referencias

Adlbi, S. (2015). Pedagogía de la alteridad: Experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. *Education in the knowledge society* (EKS), *15*(4), 212-240. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/12352

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.

Aramayo, R. (2001). *Immanuel Kant*. *La utopía moral como emancipación del azar.* España: Editorial Edaf.

Arendt, H. (1993). *La condición humana.* Barcelona, España: Paidós.

Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Barajas, M. W. (julio-diciembre, 2016). Problemáticas actuales en los jóvenes: la importancia del contexto social y su relación con la salud mental. *Psicología Iberoamericana, 24*(2), 5-7. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1339/133949832001.pdf

Bárcena, F., y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Recuperado de http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-15295-68-6.pdf

Barragán, A. J. (2018). La carrera delictiva de un adolescente traficante de drogas de Sonora, México: Reflexiones desde la elección racional del crimen. *Archivos de Criminología, Criminalística y Seguridad Privada*, (10), 74-88. Recuperado de https://rb.gy/9b8wkz

Bauman, Z. (2008). *Los retos en la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Beck, U. (2016). *La metamorfosis del mundo*. España: Ediciones Paidós.

Bichi, R. (2000). *La societa raccontata*. *Metodi biografici e vite complesse*. Milano, Italia: Franco Angeli.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa en educacion. Guía para indagar en el campo.* Granada: España: Editorial Grupo FORCE, Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitario.

Centeno, S. (2017). *Esperanza.* Diccionario Filosófico de Centeno. Recuperado de https://sites.google.com/site/diccionariodecenteno/e/esperanza

Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (2011). *Plan de desarrollo CETYS 2020*. Recuperado de https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2017/02/PlanFINAL.pdf

Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (2013). *Código de Ética*. Recuperado de http://www.cetys.mx/userfiles/CETYSuniversidad/codigoEtica_2014.pdf

Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (2016). *Guía de docente de educación media y superior.* Recuperado de https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2017/02/GUIAdelPROFESOR_prepa_2016.pdf

Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (2019). *Información básica*. Recuperado de http://www.cetys.mx/cifras-relevantes/

Centro Metropolitano de Información Económica y Empresarial. (2019). *Cifras de Educación 2019. CEMDI con información del Sistema Educativo Estatal de Baja California, ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de http://app.cemdi.org.mx/Content/Files/Publications/2962-preview-pdf.pdf

Chalier, C. (1995). *Levinas. La utopía de lo humano*. Barcelona, España: Riopiedras.

Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado. (2018). *Perfil sociodemográfico del municipio de Mexicali 2018*. Recuperado de http://www.copladebc.gob.mx/publicaciones/2018/Mensual/Febrero.pdf

Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Person Education.

Duch, I. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Escámez, J., y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad.* España: Paidós.

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos. Una aproximación a su utilización. *Avances en medición,* (6), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Fazio, F. (2017). *Empatía. Efectos sobre la enseñanza* (Tesis doctoral). Departamento de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura, España. Recuperado de http://hdl.handle.net/10662/6522

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Brasil: Siglo Veintiuno Editores.

Fuentes, C. (2014). Investigación en Educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales. *Praxis y Saber*, *6*(11), 235-244. https://doi.org/10.19053/22160159.3581

Gárate, A. (2018). Profesorado y pedagogía de la alteridad: el atareado rumor de una promesa. En R. Mínguez y E. Romero (Coords.), *La educación ciudadana en un mundo en*

transformación: miradas y propuestas (pp. 69-92). Barcelona, España: Octaedro Editorial.

Gárate, A. (2020). *El profesorado frente a la pandemia: Relatos desde el curso del desastre*. Barcelona, España: Octaedro.

Gárate, A., y Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad*, *la otra educación posible*. Madrid, España: Ápeiron.

Gárate, A., y Ortega, P. (2017). *Una escuela con rostro humano*. México: CETYS Universidad.

García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(4), 29-41. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/31411/

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado: Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols iLucas* (Vol. 30). Barcelona, España: Fundació Víctor Grífols iLucas. Recuperado de http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf

Gobierno del Estado de Baja California. (2015). *Mexicali*. Recuperado de https://www.mexicali.gob.mx/XXIII/municipio.php

Goffman, E. (1956). *The Presentation of self in everyday Life*. Recuperado de https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf

Ibañez-Martín, J. A. (julio, 2013). Ética docente del siglo XXI. Nuevos desafíos. *Edetania,* (43), 17-31. Recuperado de https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/213

Ibarra, G. (2013). Ética de la enseñanza. *Reencuentro*, (68), 34-41. Recuperado de https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/846

Iracheta, F. (julio/diciembre, 2011). ¿Qué significa una formación ética? *En-claves del pensamiento*, *5*(10), 147-172. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2011000200009

Kohler, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Estados Unidos de América: Sage Publications.

Lamprea, P. A. (2018). Sentidos de alteridad en docentes de educación media. En D. A. Jaramillo y J. Orrego (Eds.), *Cuadernos de educación y alteridad 2 trayectos de acogida y encuentro con el otro* (pp. 51-72). Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo Veintiuno Editores

Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. España: Machado Libros.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (6ª ed.). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Linares, L. E. (Marzo, 2019). *Reflexiones en torno a la Pedagogía de la alteridad.* Trabajo presentado en el I Encuentro Internacional de perspectivas de la Pedagogía de la Alteridad: construyendo redes de investigación entre Iberoamérica y Europa de la Universidad de Murcia, España.

Linares, L., Gárate, A., López, L., y González, C. (2012). La *generación nini. Los hijos de la precariedad*. México: CETYS Universidad.

Lipovetsky, G., y Charles, S. (2014). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, España: Anagrama.

Lucas, A., y Noboa, A. (Coords.). (2013). *Conocer lo social. Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid, España: Fragua.

Materán, C. (abril, 2015). Ética en la formación docente venezolana. Retos pendientes. *Daena: International Journal of Good Conscience*, *10*(1), 67-75. Recuperado de http://www.spentamexico.org/v10-n1/A5.10(1)67-75.pdf

Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión.* Barcelona, España: Herder Editorial.

Méndez, F. J. (2017). *Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos. Una aproximación desde la experiencia vivida en el visionado de películas pedagógicamente valiosas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/188056

Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *22*(2), 43-61. https://doi.org/10.14201/8294

Mínguez, R., Romero, B. E., y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro. Bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, *28*(2), 163-183. doi:10.14201/teoredu282163183

Moreno, R. (mayo/agosto, 2017). Pedagogía hermenéutica del lugar. Estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, *17*(2), 1-34. https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28729

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos*. http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-165-8-sp

Ornelas, A., y Ruiz, A. O. (julio/diciembre, 2016). Problemas de salud mental: asimetría entre las necesidades y los servicios brindados a la población general. *Psicología Iberoamericana*, *24*(2), 63-73. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1339/133949832008.pdf

Orrego, J. (2018). Educación. La formación del Otro entre el desconocimiento, el reconocimiento y la revelación. En D. A. Jaramillo y J. Orrego (Eds.), *Cuadernos de educación y alteridad 2 trayectos de acogida y encuentro con el otro* (pp. 14-32). Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Ortega, P. (2011). *La otra educación*. CETYS Universidad.

Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, *74*(264), 243–264. Recuperado de https://rb.gy/crhyfd

Ortega, P. y Mínguez, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la Educación,* (9), 41-53. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247301

Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J. A., Hernández, M. A., y Gárate, A. (2014). *Tomo 1 Colección pedagogía de la alteridad*. *Educar en la alteridad*. Colombia: Editorial REDIPE. Recuperado de https://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf

Ortega, P., Mínguez, R., y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. *Propuestas Educativas*. Barcelona, España: Ariel.

Ortega, P., y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. España: Octaedro.

Ortiz, D. N., y Robles, D. J. (julio/diciembre, 2017). Educación como práctica social. La cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 195-218. https://dx.doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07

Osuna, C., Díaz, K. M., y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *28*(2), 185-200. doi:10.14201/teoredu282185200

Parra, R. Y., y Vásquez, P. E. (2017). *De la teoría de la alteridad a la reflexión crítica de la educación en derechos humanos: Una propuesta para maestros y maestras de las instituciones educativas distritales Castilla y General Santander de la Ciudad de Bogotá* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá. Recuperado de https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3954/Parrarosa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/99561/1/TESIS%20MARINA.pdf

Pérez, A. E. (2012). Notas para repensar la práctica docente desde la otredad. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, *3*(4), 137-148. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4231990

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico*. *El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social, 9,* 127-158. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967

Reséndiz, E., Bustos, M. N., Mujica, R., Soto, I. S., Cañas, V., Fleiz, C., …Villatoro, J. A. (2018). National trends in alcohol consumption in Mexico. Results of the National Survey on Drug, Alcohol and Tobacco Consumption 2016-2017. *Salud mental*, *41*(1), 7-15. https://dx.doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2018.003

Rionda, H. D., Pino, L. M., y Cabrera, L. C. (mayo, 2011). El desempeño profesional pedagógico desde el enfoque ético, axiológico y humanista. *Pedagogía universitaria*, *16*(3), 12-20.

Romero, E. (2017). *En busca de los verdaderos fines de la educación. La alteridad como respuesta*. México: Editorial CETYS Universidad.

Romero, E., y Gutiérrez, M. (2011). *La idea de responsabilidad en Lévinas. Implicaciones educativas.* Trabajo presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Murcia, España. Recuperado de http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. *Fundamentos y tradiciones*. Recuperado de https://www.academia.edu/5026577/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_en_Educaci%C3%B3n._Fundamentos_y_tradiciones

Sanz, R., y Serrano, A. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *29*(2), 167-184. Recuperado de https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu292167184

Secretaría de Economía. (2018). *Información económica y estatal Baja California*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/300360/baja_california_2018_02.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. *Educación Obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2019). *Salarios mínimos*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/426395/2019_Salarios_Minimos.pdf

Serrano, I. (2011). *Perfiles y trayectorias de exclusión social en la región de Murcia*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/83340

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. G. Cáceres (Coord.), *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). México: Addison Wesley Longman.

Solla, R., y Graterol, N. (septiembre/diciembre, 2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *Telos*, *15*(3), 400-413. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/993/99328424008.pdf

Suárez, J. R. (julio/diciembre, 2009). Compasión y solidaridad política, sentimientos morales propios para superar una época en estado de indigencia: perspectiva vista desde Max Horkheimer. *Eidos*, (11), 144-169. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572009000200006

Suárez, J. R., Martín, J. A., Mejía, D. L., y Acuña, E. P. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Colombia: Universidad del Norte.

Suárez, J. R., Martín, J. A., Mejía, D. L., y Acuña, E. P. (2016). *Ética y práctica docente*. Colombia: Universidad del Norte.

Touriñán, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *25*(1), 25-46. Recuperado de https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11148

United Nations Development Programme. (2020). Sustainable Development Goals. Recuperado de https://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals.html

Varón, V., Martínez, S., y León, Y. P. (2018). *Pedagogía de la Alteridad. Alternativa pedagógica que propicia prácticas educativas significativas a partir de la reflexión docente desde el estudio de caso de un niño en condición de vida particular* (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios – Ununinuto, Bogotá. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6383

Veschi, B. (2018). Etilomogía de vocación. Recuperado de https://etimologia.com/vocacion/

Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, *31*(2), 177-196. http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271

Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., y Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, *12*(3), 1-39. Recuperado https://rb.gy/8puoll

Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.

Zambrano, A., Meirieu, P., Theodoropoulou, E., Mutuale, A., y Schaepelynk, V. (2013). *Filosofía de la educación y pedagogía*. Argentina: Editorial Brujas.

Apéndice 1

Modelo categorial: pedagogía de la alteridad, relación ética profesor-estudiante.

Metacategoría

Pedagogía de la alteridad

"La pedagogía de la alteridad nace como respuesta a la suerte del otro en su situación de vulnerabilidad, de radical necesidad. Es asumir la carga del otro y acompañarlo en la construcción de su proyecto ético de vida" (Ortega y Romero, 2019, p. 180).

Categorías	*Categorías de influencia*	*La técnica cualitativa Historia de vida*	*Indicadores*
Acogida Es hacerse cargo del otro; hacerse presente, desde experiencias valiosas, en la vida de los educandos como alguien en quien se puede confiar. En donde el estudiante es hospedado, y experimenta comprensión, afecto y respeto hacia la *totalidad* de lo que es (Ortega, 2011). **Responsabilidad** Responder, desde la ética, al llamado del estudiante; servirle sin demora, anteponiendo su necesidad antes que la del profesor (Mínguez, 2014). **Testimonio** Esta categoría implica la actuación del profesor, desde la congruencia en cada una de las experiencias de la convivencia diaria; tomando como punto de partida la acogida y la responsabilidad, de tal modo su manera de educar es también su manera de vivir (Gárate, 2018). **Sentido de espera** El profesor que, desde la relación ética y desde su manifiesto testimonio, construye una expectativa, es decir una promesa que le da sentido a su experiencia educativa; asimismo acompaña al otro a construir su vida como humano (Gárate, 2018).	Papel de la familia: las experiencias vividas en la familia y su alcance en las decisiones profesionales y personales del docente. Entorno social y profesional: la relación que se establece entre el entorno social y profesional para incentivar el proyecto personal y profesional de los estudiantes. Influencia escuela en el futuro: la importancia que tiene la escuela en la generación de expectativas personales y profesionales para los estudiantes.	**1. Su formación**. Determinante para saber e interpretar de dónde viene, cómo se formó, quién influyó en esa formación. Las preguntas se enfocarán a los ámbitos de la familia, el contexto y la escuela. Buscarán, por otra parte, encontrar los elementos de las cuatro categorías clave de la P.A.	Vida infancia: se consideran los aspectos familiares, contextuales y escolares que tuvieron influencia en la decisión de formarse como profesor. Formas de vida en el entorno: aquellas experiencias que propiciaron un punto de inflexión para definir su vocación. Trayectoria escolar: las características de la educación formal, que dieron lugar para orientar su vocación como profesor.
		2. Su práctica profesional. Representa el segundo momento de la interacción entrevistador-entrevistado. El enfoque de esta etapa es hacia la práctica profesional. Interesa saber cómo ejerce la docencia, cómo se relaciona con los alumnos, de qué concepto de educación, profesor y educando parte, cómo valora su práctica docente. A través de las preguntas, se buscará encontrar las cuatro categorías de la P.A. Clave aquí es recuperar cómo vive para explicar la categoría de testimonio.	Influencia familia en la práctica docente: los rasgos que cada familia considera valiosos y por ello los reproduce en su relación con el estudiante. Ética personal: los principios éticos que dirigen la vida personal del profesor, que a su vez tienen una influencia en su relación con el estudiante. Trayectoria profesional: las experiencias pedagógicas y académicas que el profesor integra en su desempeño docente.
		3. Su concepción del futuro. (mirada a futuro) Si el docente enseña desde el testimonio, en esta etapa de las entrevistas habrá que indagar sobre el futuro, principalmente para identificar la cuarta categoría: el sentido de espera. La pregunta central es: ¿para qué educa?	Papel de la familia: las experiencias vividas en la familia y su alcance en las decisiones profesionales y personales del docente. Entorno social y profesional: la relación que se establece entre el entorno social y profesional para incentivar el proyecto personal y profesional de los estudiantes. Influencia escuela en el futuro: la importancia que tiene la escuela en la generación de expectativas personales y profesionales para los estudiantes.

Metacategoría		
Pedagogía de la alteridad		
"La pedagogía de la alteridad nace como respuesta a la suerte del otro en su situación de vulnerabilidad, de radical necesidad. Es asumir la carga del otro y acompañarlo en la construcción de su proyecto ético de vida" (Ortega y Romero, 2019, p. 180).		
La técnica cualitativa Historia de vida	*Indicadores*	*Abanico de preguntas*
1. Su formación. Determinante para saber e interpretar de dónde viene, cómo se formó, quién influyó en esa formación. Las preguntas se enfocarán a los ámbitos de la familia, el contexto y la escuela. Buscarán, por otra parte, encontrar los elementos de las cuatro categorías clave de la P.A.	Vida infancia: se consideran los aspectos familiares, contextuales y escolares que tuvieron influencia en la decisión de formarse como profesor. Formas de vida en el entorno: aquellas experiencias que propiciaron un punto de inflexión para definir su vocación. Trayectoria escolar: las características de la educación formal, que dieron lugar para orientar su vocación como profesor.	¿De dónde viene, de dónde es originaria su familia? ¿Cuántos hermanos tuvo y cuántos estudiaron una profesión? ¿Hay profesores en su familia? ¿Cómo empieza su historia como profesor?, ¿cómo se sintió atraído hacia la educación? ¿En qué momento supo que su profesión era ser profesor? ¿Cómo y dónde se formó para ser profesor? ¿Por qué llegó a ser profesor? ¿Quiénes fueron sus principales influencias (familiares, escolares, de conocimiento/libros)? ¿Qué importancia tenía la escuela para sus padres? ¿Qué talentos cree que lo llevaron a ser profesor? ¿Cómo define la vocación? ¿Cuáles son los valores con los que se identifica? ¿Qué rasgos o atributos descubre en su mejor o mejores profesores y cuáles en los peores que tuvo durante su formación? ¿Cómo se define a usted mismo, cómo respondería a la pregunta quién es usted?
2. Su práctica profesional. Representa el segundo momento de la interacción entrevistador-entrevistado. El enfoque de esta etapa es hacia la práctica profesional. Interesa saber cómo ejerce la docencia, cómo se relaciona con los alumnos, de qué concepto de educación, profesor y educando parte, cómo valora su práctica docente. A través de las preguntas, se buscará encontrar las cuatro categorías de la P.A. Clave aquí es recuperar cómo vive para explicar la categoría de testimonio.	Influencia familia en la práctica docente: los rasgos que cada familia considera valiosos y por ello los reproduce en su relación con el estudiante. Ética personal: los principios éticos que dirigen la vida personal del profesor, que a su vez tienen una influencia en su relación con el estudiante. Trayectoria profesional: las experiencias pedagógicas y académicas que el profesor integra en su desempeño docente.	¿Cómo describe su primera experiencia como profesor? ¿Qué es lo que lo mueve todos los días a levantarse y pararse frente a los estudiantes? ¿Recuerda, algunos aspectos que siempre ha tenido presente en su práctica docente? ¿Cómo desarrolla su práctica docente? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo define a la educación? ¿Cómo le hace para llevar a cabo esa concepción que tiene de la educación? ¿Cómo vive su relación con los estudiantes? ¿Cuáles son los proyectos educativos cocurriculares o curriculares con los que se ha sentido más contento o satisfecho? ¿Cuáles son los proyectos profesionales que lo han hecho mejor profesor? ¿Qué hace diferente a la docencia de las otras profesiones? ¿Hay algún factor que considere importante en la formación de los estudiantes?
3. Su concepción del futuro. (mirada a futuro) Si el docente enseña desde el testimonio, en esta etapa de las entrevistas habrá que indagar sobre el futuro, principalmente para identificar la cuarta categoría: el sentido de espera. La pregunta central es: ¿para qué educa?	Papel de la familia: las experiencias vividas en la familia y su alcance en las decisiones profesionales y personales del docente. Entorno social y profesional: la relación que se establece entre el entorno social y profesional para incentivar el proyecto personal y profesional de los estudiantes. Influencia escuela en el futuro: la importancia que tiene la escuela en la generación de expectativas personales y profesionales para los estudiantes.	¿Cómo visualiza la importancia de nuestros orígenes en la formación de personas? ¿Cuáles de ellas han tenido mayor influencia en su vida personal? ¿Qué observaciones o percepciones tiene sobre las aspiraciones o perspectivas de vida de los estudiantes? ¿Qué hace y cómo imagina el futuro? ¿Cómo se ve en los próximos años y haciendo qué? ¿Está satisfecho como docente? Hace docencia con estudiantes, ¿para qué? ¿Cuáles son sus principales motivaciones para hacer docencia? ¿Qué tan importante es la influencia de los profesores en los estudiantes?, ¿en qué aspectos se podría decir que hay influencia?

Mexicali, B.C., 05 de noviembre de 2019.

Carta de consentimiento informado para proyectos de investigación educativa
Proyecto de investigación: Categorías de la Pedagogía de la Alteridad
ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Yo_____, profesor(a) de la Preparatoria del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: Categorías de la Pedagogía de la Alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto y en el entendido de que:

- Mi participación como profesor no repercutirá en mis relaciones con mi institución.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones por escrito para tal decisión.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidenciabilidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un nombre falso que ocultará mi identidad.
- La participación de cada encuentro (mínimo 3) será grabada en audio y almacenada en el ordenador del investigador.
- Los directores de tesis tendrán acceso, a las grabaciones, solo en caso de ser necesario.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Mexicali, Baja California a 05 de noviembre de 2019.

Nombre y firma del participante

Adaptado de: División de Investigación. Facultad de Medicina. (2018). Carta de consentimiento informado. Universidad Autónoma de México. Recuperado de http://di.facmed.unam.mx/paginas/formatos/formatos.php

Apéndice 3

Sofía. Ficha de perfil de entrevistados potenciales. Historia de vida

Persona que ofrece el contacto del entrevistado/a Nombre: Doris Elizabeth Becerra Polío Entidad: Baja California Teléfono de contacto: 686
Identificación del entrevistado/a Nombre completo: Sofía Teléfono de contacto (si procede): 686- Preferencias para realizar entrevista (fecha, horario, lugar,…):

DATOS FAMILIARES	**DATOS PERSONALES ENTREVISTADO/A**
Padre: Edades	Mexicali B.C. Edad
Padre: Madre:78	49
Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio	Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio
Madre:SM residencia Mexicali BC	nacionalidad mexicana residencia Mexicali BC
Estudios/Formación	Estudios/formación/historial educativo
Padre: Madre: educación en docencia nivel primaria y secundaria especialidad Español, maestría en docencia	Licenciada
Estado civil/hijos/Convivencia	Estado civil/hijos/Convivencia
Padre: Madre:soltera/ 2 hijos/ muy cercanos	Soltera / sin hijos / muy cercana a su madre.
Actividad profesional/laboral	Actividad profesional/laboral
Padre: Madre:jubilada	Profesor de secundaria y bachillerato.

Óscar. Ficha de perfil de entrevistados potenciales. Historia de vida

Persona que ofrece el contacto del entrevistado/a Nombre: Doris Elizabeth Becerra Polío Entidad: Baja California Teléfono de contacto: 686…
Identificación del entrevistado/a Nombre completo: Óscar Teléfono de contacto (si procede): 686… Preferencias para realizar entrevista (fecha, horario, lugar,…):

DATOS FAMILIARES	**DATOS PERSONALES ENTREVISTADO/A**
Edades	Edad
Padre: 82 Madre: FINADA	43
Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio	Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio
Padre: mexicana Madre: mexicana FINADA	Mexicana Mexicali, BC
Estudios/Formación	Estudios/formación/historial educativo
Padre: Mecánico industrial Madre: Ama de casa	Maestría
Estado civil/hijos/Convivencia	Estado civil/hijos/Convivencia
Padre: Casado/8 hijos/ Madre: FINADA	Casado 2 hijos
Actividad profesional/laboral	Actividad profesional/laboral
Padre: Jubilado Madre: FINADA	Docente

Leonardo. Ficha de perfil de entrevistados potenciales. Historia de vida

Persona que ofrece el contacto del entrevistado/a Nombre: Doris Elizabeth Becerra Polío Entidad: Baja California Teléfono de contacto: 686…

Identificación del entrevistado/a Nombre completo: Leonardo Teléfono de contacto (si procede): 686 … Preferencias para realizar entrevista (fecha, horario, lugar,…):

DATOS FAMILIARES	**DATOS PERSONALES ENTREVISTADO/A**
Edades	Edad
Padre: CL (finado) Madre: RB (finada)	 xx años
Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio	Lugar nacimiento/Nacionalidad Tijuana B. C. Mexicano Residencia actual, municipio:
Padre: Madre:	M Mexicali, B.C.
Estudios/Formación	Estudios/formación/historial educativo
Padre: 3ro. de primario Madre: 5to de primaria	Licenciatura Actualmente estudiando Maestría en Educación.
Estado civil/hijos/Convivencia	Estado civil/hijos/Convivencia
Padre: casado Madre:casada/6 hijos/ cercanos	Casado. 2 hijos, varones de 8 y 16 años
Actividad profesional/laboral	Actividad profesional/laboral
Padre: Madre:	Docente en CETYS preparatoria.

Pamela. Ficha de perfil de entrevistados potenciales. Historia de vida

Persona que ofrece el contacto del entrevistado/a Nombre: Doris Elizabeth Becerra Polío Entidad: Baja California

Teléfono de contacto: 686…
Identificación del entrevistado/a Nombre completo: Pamela… Teléfono de contacto (si procede): 686 … Preferencias para realizar entrevista (fecha, horario, lugar,…):

DATOS FAMILIARES	**DATOS PERSONALES ENTREVISTADO/A**
Edades	Edad
Padre: JP Madre: PP	xx años
Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio	Lugar nacimiento/Nacionalidad Mexicali, B.C. Mexicano Residencia actual, municipio: Mexicali
Padre: Madre:	M Mexicali, B.C.
Estudios/Formación	Estudios/formación/historial educativo
Padre: Madre: Carrera técnica	Ingeniero
Estado civil/hijos/Convivencia	Estado civil/hijos/Convivencia
Padre: desconocido. Madre:soltera/2	Soltera.
Actividad profesional/laboral	Actividad profesional/laboral
Padre: Madre:Jubilada	Docente en CETYS preparatoria.

Alexa. Ficha de perfil de entrevistados potenciales. Historia de vida

Persona que ofrece el contacto del entrevistado/a Nombre: Doris Elizabeth Becerra Polío Entidad: Baja California Teléfono de contacto: 686…

Identificación del entrevistado/a Nombre completo: Alexa… Teléfono de contacto (si procede): 686 … Preferencias para realizar entrevista (fecha, horario, lugar,…):

DATOS FAMILIARES	**DATOS PERSONALES ENTREVISTADO/A**
Edades	Edad
Padre: PA Madre: MC	xx años
Lugar nacimiento/Nacionalidad Residencia actual, municipio	Lugar nacimiento/Nacionalidad Mexicali, B.C. Mexicano Residencia actual, municipio: Mexicali
Padre: Madre:	M Mexicali, B.C.
Estudios/Formación	Estudios/formación/historial educativo
Padre: Licenciatura Madre: Bachillerato	Licenciatura en docencia
Estado civil/hijos/Convivencia	Estado civil/hijos/Convivencia
Padre: casado/2 Madre: casada/2	Casada/1
Actividad profesional/laboral	Actividad profesional/laboral
Padre: Jubilado. Madre: Hogar.	Docente en CETYS preparatoria.