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 Responsabilidad Ética de los Formadores de Docentes de la BENUFF:

Una Valoración Desde la Pedagogía de la Alteridad

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctora en Educación

presenta

Marina Ramírez Rangel

Director de tesis:

Dr. Alberto Gárate Rivera

Mexicali, B. C., septiembre de 2021

La Responsabilidad Ética de los Formadores de Docentes de la BENUFF:

Una Valoración Desde la Pedagogía de la Alteridad

TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctora en Educación

Presenta:

Marina Ramírez Rangel

Aprobada por:

Dr. Alberto Gárate Rivera
Presidente

11 de septiembre de 2021
Fecha

Dr. José Luis Bonilla Esquivel
Secretario

Dr. Ramón F. R. Mínguez Vallejos
Vocal

Dr. David A. Ornelas Gutiérrez
Coordinador Académico

Dedicatoria

Dedico esta tesis doctoral a Isabel Ramírez y Priscila Venegas

¡Es tan corto el amor y tan largo el olvido!

–Neruda

Agradecimiento

Por todo el apoyo, comprensión y amor recibido,

A mis padres María y Mario, que me han dado todo y más.

A Alejandro, el amor de mi vida.

A América y Alejandro, el motor de la misma.

La Responsabilidad Ética de los Formadores de Docentes de la BENUFF:

Una Valoración Desde la Pedagogía de la Alteridad

"Alguien me deletrea". [Hay un otro]

–Octavio Paz.
(El poeta de la otredad).

Resumen

Con la finalidad de dar continuidad a la discusión del modelo en construcción: pedagogía de la alteridad, y en atención al problema y necesidad de avanzar hacia otros modos de educar, este trabajo tuvo como objetivo principal identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los sujetos de estudio, respecto de la relación que tienen con el educando en vulnerabilidad y el efecto social–relacional que dicha relación causa al educando. Se trabajó con cinco formadores de docentes de la Benemérita Normal Urbana Federal Fronteriza de Mexicali durante el período de pandemia desde finales del ciclo escolar 2019–2020 y hasta mediados del 2020–2021.

Mediante una investigación cualitativa a través del método biográfico–narrativo se desarrollaron entrevistas a profundidad como técnica de recolección de datos, para ello se elaboró un instrumento específico que fue revisado y validado. Las entrevistas fueron video–grabadas, transcritas textualmente, codificadas, analizadas con ATLAS.ti e interpretadas con el círculo hermenéutico. Como resultado se rescató de la narrativa docente las subcategorías de la pedagogía de la alteridad: responsabilidad–acogida–substitución, testimonio, sentido de espera, lo que sucedió en diferente medida y sin que los sujetos de estudio conocieran este modelo en construcción, donde la subcategoría compasión fue la menos socorrida. Además, derivado del análisis hermenéutico, se expuso el efecto social–relacional que esto causa al trayecto de formación y vida del educando y que lleva a concluir que es posible hacer pedagogía de la alteridad, incluso en entornos de raigambre productivista.

Palabras clave: formador de docentes, pedagogía, educando, vulnerabilidad, alteridad, Lévinas.

Abstract

In order to give continuity to the discussion of the model under construction: pedagogy of otherness, and in attention to the problem and the need to move towards other ways of educating, this work had as its main objective to identify the subcategories of the pedagogy of otherness in the discourse of the study subjects, regarding the relationship they have with the vulnerable learner and the social-relational effect that this relationship causes on the learner. We worked with five teacher trainers from the Meritorious Federal Urban Federal Border Department of Mexicali during the pandemic period from the end of the 2019-2020 school year to mid-2020-2021.

Through qualitative research through the biographical-narrative method, in-depth interviews were developed as a data collection technique, for which a specific instrument was developed that was reviewed and validated. The interviews were video–recorded, verbatim transcribed, coded, analyzed with ATLAS.ti and interpreted with the hermeneutical circle. As a result, the subcategories of the pedagogy of otherness were rescued from the teaching narrative: responsibility–reception–substitution, testimony, sense of waiting, what happened to a different extent and without the study subjects knowing this model under construction, where the compassion subcategory was the least helped. In addition, derived from the hermeneutical analysis, the social-relational effect that this causes on the education and life path of the learner was exposed and that leads to the conclusion that it is possible to do pedagogy of otherness, even in environments of productivist roots.

Keywords: teacher trainer, pedagogy, educating, vulnerability, alterity, Lévinas.

Índice

Resumen ……..... vi

Introducción ……..... 1

CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema ……..... 5
1.1. Problematización ……..... 5
1.1.1. El papel de la educación en la escuela ……..... 5
1.1.2. Educando en vulnerabilidad ……..... 5
1.1.3. Docente desafiado ……..... 8
1.1.4. El Observable concreto ……..... 11
1.2. Preguntas de investigación ……..... 12
1.3. Objetivos ……..... 12
1.4. Justificación ……..... 13
1.4.1. Pertinencia y relevancia ……..... 13
1.4.2. Beneficios esperados ……..... 13
1.4.3. Aportaciones ……..... 13
1.4.4. Alcances y limitaciones del estudio ……..... 14

CAPÍTULO 2. Marco de referencia ……..... 15
2.1. Estado del arte ……..... 15
2.1.1. Investigaciones sobre formación de docentes y ética ……..... 15
2.1.2. Investigación sobre formación de docentes desde la biografía narrativa ……..... 20
2.2. Marco conceptual ……..... 22
2.2.1. Arqueología del concepto alteridad ……..... 22
2.2.2. Emmanuel Lévinas y la llegada del gran ausente, *el otro* ……..... 25
2.2.3. De otro modo de hacer educación: pedagogía de la alteridad ……..... 29
2.2.3.1. Propuesta de modelo categorial de la pedagogía de la alteridad ……..... 35
2.2.4. La vulnerabilidad social de los educandos ……..... 40
2.2.5. La formación de docentes en México ……..... 45
2.2.5.1. El formador de docentes ……..... 49
2.2.5.2. El buen formador de docentes de la BENUFF ……..... 51

CAPÍTULO 3. Marco contextual ……..... 54
3.1. La BENUFF ……..... 54
3.2. Planta docente y personal de apoyo a la educación ……..... 55
3.3. La oferta educativa ……..... 55
3.4. Los educandos ……..... 55

CAPÍTULO 4. Diseño metodológico ……..... 57
4.1. Paradigma ……..... 57

4.2. Método ……..... 58
4.3. Participantes ……..... 61
4.3.1. Estrategia de selección ……..... 61
4.3.2. Procedimiento ……..... 62
4.4. Recolección de datos ……..... 63
4.4.1. Técnica ……..... 63
4.4.2. Instrumento ……..... 64
4.5. Sobre el rigor y calidad del diseño de la investigación ……..... 65
4.6. Pasos y procesos ……..... 66
4.7. Análisis e interpretación ……..... 67
4.7.1. Procesamiento de la información en ATLAS.ti 9 ……..... 68
4.7.2. El análisis hermenéutico de los datos ……..... 68
4.8. Consideraciones éticas ……..... 70
4.8.1. Respecto de la autoridad e institución educativa ……..... 71
4.8.2. Respecto de los docentes sujetos de estudio ……..... 71
4.8.3. Respecto del comité de ética de CETYS Universidad ……..... 71
4.9. El tiempo ……..... 72

CAPÍTULO 5. Resultados ……..... 73
5.1. Semblanzas de los sujetos de estudio ……..... 73
5.2. Resultados por objetivo ……..... 81
5.2.1. Propuesta de modelo categorial de la pedagogía de la alteridad ……..... 81
5.2.2. Identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los docentes ……..... 82
5.2.2.1. Compasión ……..... 86
5.2.2.2. Responsabilidad–acogida–substitución ……..... 90
5.2.2.3. Testimonio ……..... 94
5.2.2.4. Sentido de espera ……..... 98
5.2.3. Develar los indicios que dan cuenta de esta manera ética de responsabilizarse por el educando en vulnerabilidad ……..... 101
5.2.4. Comprender el efecto social–relacional que causa al educando en vulnerabilidad, esta manera de responsabilizarse por él ……..... 106
5.2.5. Describir las cualidades del buen formador de docentes de la BENUFF ……..... 111
5.3. Hallazgos y relaciones ……..... 116

CAPÍTULO 6. Discusión de los resultados ……..... 121
6.1. Sobre las semblanzas ……..... 121
6.1.1. Educar en la pedagogía de la alteridad ……..... 121
6.1.2. Sobre los formadores de docentes ……..... 122
6.2. Respecto de los objetivos ……..... 125
6.2.1. Identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los docentes sujetos de estudio ……..... 125
6.2.1.1. Pedagogía de la alteridad ……..... 125
6.2.1.2. Compasión ……..... 126

6.2.1.3. Responsabilidad–acogida–substitución ……..... 129
6.2.1.4. Testimonio ……..... 131
6.2.1.5. Sentido de espera ……..... 132
6.2.2. Develar los indicios que dan cuenta de esta manera ética de responsabilizarse por el educando en vulnerabilidad ……..... 133
6.2.3. Comprender el efecto social–relacional que causa al educando en vulnerabilidad, esta manera de responsabilizarse por él ……..... 134
6.2.4. Describir las cualidades del buen formador de docentes de la BENUFF ……..... 135
6.3. Respuesta a las preguntas de investigación ……..... 136

CAPÍTULO 7. Conclusiones ……..... 140
7.1. Conclusiones ……..... 140
7.2. Recomendaciones ……..... 142

Referencias ……..... 144

Anexos ……..... 170
Anexo 1. Formulario del comité de ética en investigación de CETYS U ……..... 170
Anexo 2. Negociación de acceso a la BENUFF ……..... 171
Anexo 3. Encuesta de nominación a todos los alumnos de la BENUFF ……..... 173
Anexo 4. Resultados de la encuesta de nominación ……..... 176
Anexo 5. Consentimiento informado de los sujetos de estudio ……..... 181
Anexo 6. Guion temático ……..... 183
Anexo 7. Formulario de entrevista a profundidad ……..... 184
Anexo 8. Transcripción de las entrevistas a profundidad ……..... 189

Tablas ……..... 39
Tabla 1. Propuesta de modelo categorial de la pedagogía de la alteridad ……..... 39
Tabla 2. Observable concreto de compasión ……..... 87
Tabla 3. Observable concreto de responsabilidad–acogida–substitución ……..... 90
Tabla 4. Observable concreto de testimonio ……..... 95
Tabla 5. Observable concreto de sentido de espera ……..... 98
Tabla 6. Observable concreto del objetivo 3 ……..... 101
Tabla 7. Observable concreto del objetivo 4 ……..... 106
Tabla 8. Observable concreto del objetivo 5 ……..... 111
Tabla 9. Categoría: pedagogía de la alteridad ……..... 125
Tabla 10. Subcategoría: compasión ……..... 126
Tabla 11. Subcategoría: responsabilidad–acogida–substitución ……..... 129
Tabla 12. Subcategoría: testimonio ……..... 131
Tabla 13. Subcategoría: sentido de espera ……..... 132
Tabla 14. Discusión teórica sobre el objetivo 3 ……..... 133
Tabla 15. Discusión teórica sobre el objetivo 4 ……..... 134
Tabla 16. Discusión teórica sobre el objetivo 5 ……..... 135

Figuras ……..... 67
Figura 1. Diagrama del proceso de investigación ……..... 67
Figura 2. Rasgos de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los docentes ……..... 83
Figura 3. Rasgos de la compasión en el discurso de los docentes ……..... 88
Figura 4. Rasgos de la responsabilidad–acogida–substitución en el discurso de los docentes ……..... 91
Figura 5. Rasgos del testimonio o congruencia, en el discurso de los docentes ……..... 95
Figura 6. Rasgos del sentido de espera en el discurso de los docentes ……..... 99
Figura 7. Indicios en el discurso, que dan cuenta de la responsabilidad ética de los docentes ……..... 102
Figura 8. Efecto social–relacional, que, según la narrativa de los sujetos de estudio, su práctica docente causa al educando ……..... 107
Figura 9. Cualidades de los sujetos de estudio, que subyacen en el discurso de los buenos formadores de docentes de la BENUFF ……..... 112

"Por nuestra condición finita y vulnerable,
nos pasamos la vida buscando refugios físicos y simbólicos.
Somos seres necesitados de consuelo
que andamos a la búsqueda de "cavernas"...
–Mèlich

Introducción

Hace veinte años, la CEPAL reconocía la vulnerabilidad en América Latina como un rasgo social del continente, esto derivado del dominio del mercado económico, la mala distribución de la riqueza, así como el Estado mínimo, entre otros y como afirma Pizarro (2001) "dejando expuestas a la inseguridad e indefensión amplias capas de población de ingresos medios y bajos en los países de la región" (p. 5). Así, se reconocería la vulnerabilidad social como "el resultado de los impactos provocados por el patrón de desarrollo vigente pero también que expresa la incapacidad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos" (Pizarro, 2001, p. 7).

El panorama ha variado para América Latina ampliando esa base de vulnerabilidad social, lo que por supuesto no es privativo de este continente. Por ejemplo, la ONU (2020) reporta que 8.9 por ciento de la población mundial padece hambre, por lo que es posible ver a sectores de la población desprovistos de los mínimos requeridos para sobrevivir como seres humanos. Algunos de ellos son los llamados sin casa: sufren hambre, viven guerras, migran en caravanas desde su lugar de origen a otros lugares. Según la ONU, en noviembre de 2019, 270 millones de personas migraban alrededor del mundo, aunque los datos extraoficiales triplican la cifra. Así se cuentan por miles quienes cruzan las fronteras de México con Estados Unidos, de Siria con Turquía o de Marruecos hacia España con la esperanza de paliar su situación de vulnerabilidad.

En este contexto son los niños y jóvenes los que, en el mejor de los casos, se atienden en todos los grados de las escuelas alrededor del mundo. Y ¿Qué hace el docente cuando recibe a un

alumno en estado de vulnerabilidad? ¿Está preparado para recibirlo y atenderle en esos otros rubros de su realidad? ¿Habrá de esperar el docente que desde los sistemas educativos llegue la solución a tal contingencia para atenderla? ¿O es que precisamente desde los sistemas educativos se han reproducido estas condiciones actuales? (Bourdieu y Passeron, 1996). Y es en este contexto de vulnerabilidad donde, subsumidos por la lógica imperante del mercado también se organizan desde un punto de vista curricular, los procesos de enseñanza–aprendizaje y de selección de contenidos con arreglo al nuevo orden neoliberal (Brunet y Pizzi, 2011).

Sea cual fuere la respuesta a estos cuestionamientos y pese a la vulnerabilidad social que priva, la escuela sigue siendo una oportunidad de cambio porque desde ella es posible dar cuenta de otras formas de pensar, ensayar, resignificar y por lo tanto potenciar la educación. Por ejemplo, las surgidas desde el pensamiento de la alteridad de Emmanuel Lévinas que promueve la consideración por el otro: la educación como acontecimiento ético (Bárcena y Mélich, 2000, 2014); la alteridad como la capacidad de relacionarse con la diversidad (Magendzo, 2005 y 2006); la pedagogía de la diferencia (Skliar y Téllez, 2008); la pedagogía de la liberación (Dussel, 1980, 1994 y 1996) y la pedagogía del encuentro (Jaramillo y Murcia, 2014), entre otras.

En lo que toca a esta investigación, pretende dar cuenta, —no de la alteridad de Emmanuel Lévinas—, sino de la pedagogía de la alteridad del español Pedro Ortega Ruiz, que hunde sus raíces en la multicitada alteridad del filósofo lituano y que trata sobre la responsabilidad ética del docente para con *el otro*–educando (Ortega et al., 2014).

En el punto de partida de este trabajo se ubica la encuesta de nominación de los sujetos de estudio, donde 80 por ciento de los educandos de la Benemérita Escuela Normal Federal Fronteriza de Mexicali, Baja California, México (que en lo sucesivo se denominará con el

acrónimo de BENUFF), ha propuesto a cinco de los que ellos consideran los buenos formadores docentes de esa escuela Normal, entendiendo por buen formador de docentes aquel que no solo lleva a buen término el requerimiento del currículo, sino que, considerando la integridad del otro–educando, le brinda un aporte extraordinario de responsabilidad ética.

Se ha abordado esta investigación a través del paradigma cualitativo y el método biográfico–narrativo, mismo que los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001) reconocen como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos. En la presente investigación, dichos relatos son de los sujetos nominados, cuyo discurso ha sido analizado a través del círculo hermenéutico interpretativo, con el objetivo de identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad con relación al educando en vulnerabilidad y el efecto social–relacional que ello les causa. Lo anterior, aun cuando los formadores de docentes considerados aquí, no han dado cuenta de esta propuesta educativa.

De ello deriva el desarrollo de la presente investigación cuyo primer capítulo da cuenta del planteamiento sobre la vulnerabilidad en la que viven gran parte de los alumnos de nuestros sistemas educativos y de la sociedad en general. En este mismo capítulo se aborda la necesidad de que los docentes atiendan la integralidad del ser humano representado en los educandos y el desafío que ello conlleva. El capítulo dos expone el estado del arte en donde se describen los trabajos de investigación que se han hecho sobre pedagogía de la alteridad y formación docente desde la investigación cualitativa y particularmente desde la biografía narrativa. También plantea el marco conceptual que da cuenta de la alteridad, que, para efectos de esta investigación ha sido considerada como la meta–categoría en tanto que eje que lo cruza todo. De igual forma del referente principal de este modelo, Emmanuel Lévinas así como de; la pedagogía de la alteridad

como categoría central de este trabajo. Como tema vinculado se aborda también la formación de docentes en México y la vulnerabilidad social de los alumnos.

El capítulo tres, contiene el marco contextual en donde se desarrolla este trabajo investigativo. El capítulo cuatro, por su parte, detalla el diseño metodológico, de corte cualitativo y enfoque biográfico–narrativo, basado en entrevistas a profundidad que, por las restricciones sanitarias causadas por el COVID–19, tuvieron que realizarse vía Zoom. Las entrevistas se transcribieron puntualmente y se analizaron con base en el círculo hermenéutico y el apoyo tecnológico de ATLAS.ti 9. Los resultados de este análisis se presentaron en el capítulo cinco, iniciando con la reseña de los participantes, seguido de los datos procesados por categoría, subcategoría y objetivos considerados.

En el capítulo seis se desarrolla la discusión teórico empírica sobre los datos recolectados en donde, como anotara Fornasari (2018) la investigación educativa desde un enfoque ético, "es una apuesta a un diálogo…que nos interpela a desarrollar un posicionamiento reflexivo, crítico, flexible y responsable, que interrogue lo que acontece en el campo educativo, sin imposiciones de un saber dogmático, corporativo o fragmentario" (p. 12); confrontando así la propuesta teórica con el dato empírico.

Finalmente, el capítulo siete da cuenta de las conclusiones del estudio, así como de los hallazgos y las propuestas de investigación que a partir de este trabajo podrían continuarse.

Bajo esa tesitura se revisa esta parcela de la realidad en la búsqueda del cómo se hace presente el fenómeno de la pedagogía de la alteridad en los que, para efectos de esta investigación, se han denominado como los buenos formadores de docentes de la BENUFF. Docentes, que, de acuerdo con la percepción de los educandos, desarrollan su práctica con una clara intención de impulsar el fundamento primigenio de la ética en la educación.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Este capítulo describe el tema objeto de estudio, así como sus principales componentes: enunciado del problema que se investiga, preguntas y objetivos de investigación, así como la justificación correspondiente.

1.1. Problematización

1.1.1. El Papel de la Educación en la Escuela

Respecto de la tarea de la escuela la constante acusa el agotamiento de un paradigma educativo funcionalista que, ante todo, incluso del mismo educando, promueve la calidad, la excelencia y la producción. Un modelo como el mexicano, que Díaz Barriga (2016) describe como "de profunda raigambre productivista" (párrafo 4), en una franca desconsideración por el *otro*–educando, lo que se suma a la frágil figura de este, que como ya se ha anotado, en algunos casos cursa en estado y condición de vulnerabilidad.

Lo anterior no es privativo de México, sino que es una problemática constante de los sistemas educativos alrededor del mundo.

1.1.2. Educando en Vulnerabilidad

Aunado a lo anterior y a causa de las exigencias de la vida en curso, educandos de todos los grados escolares y estratos sociales llegan a los planteles educativos con diversos requerimientos, además de los propios de la educación. Estas necesidades son derivadas de carencias tanto económicas, como afectivas, educativas y sociales, lo que los coloca en estado de vulnerabilidad, misma que Wilches–Chaux (1988) define como un sistema dinámico que emerge de la suma de características y factores internos y externos, que confluyen en una cierta comunidad que se vuelve incapaz de responder de manera solvente al riesgo, teniendo como resultado el desastre. Wilches ha presentado el concepto de vulnerabilidad global el cual divide

en dimensiones tan variadas como la natural, física, económica, social, política, educativa, institucional, cultural, ambiental e ideológica (págs. 14-27). Específicamente la vulnerabilidad social, alude al nivel de cohesión interna que posee una comunidad.

Wilches–Chaux (1998) explica que:

> Una comunidad es socialmente vulnerable en la medida en que las relaciones que vinculan a sus miembros entre sí y con el conjunto social, no pasen de ser meras relaciones de vecindad física, en la medida en que estén ausentes los sentimientos compartidos de pertenencia y de propósito, y en la medida en que no existan formas de organización de la sociedad civil que encarnen esos sentimientos y los traduzcan en acciones concretas. (pág. 17)

Atendiendo a la etimología, Mélich (2017) define vulnerabilidad como *vulnus* que significa herida, y anota que un ser es vulnerable cuando puede ser herido, lo que implica la existencia de una relación, la que también se requiere para sobrevivir con los cuidados de un *otro*. Agrega que según la antropología no es posible superar dicho estadio pues "somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo" (pág. 314).

En lo que hace a las políticas públicas de este país, el Gobierno federal ha implementado programas de apoyo, mismos que se operan desde la capital del país a través de las diversas secretarías como la de Desarrollo Social, Salud, Trabajo y Previsión Social y Educación, entre otras. En lo relativo a los estados, los programas se aplican con base en la operación del Ramo General 33 "en el que se determinan las aportaciones federales para la ejecución de las actividades relacionadas con áreas prioritarias para el desarrollo nacional, como la educación

básica y normal, salud, combate a la pobreza, asistencia social, infraestructura educativa" entre otras (SEGOB, 2020).

Con todo y lo anterior y como lo reportan, luego de un trabajo investigativo, Díaz y Pinto (2017) la autoridad educativa estima como población vulnerable a educandos migrantes, en analfabetismo, en situación de calle o con barreras para el aprendizaje, dejando fuera de su esquema a los que se encuentran en "riesgo psicosocial como disfunción familiar, conducta disruptiva, problemas emocionales y riesgo suicida, entre otros" (Discusión, párrafo 2). Con base en su estudio, Díaz y Pinto (2017) agregan que la escuela,

> Tiene el potencial para ser un contexto de desarrollo integral de todos los alumnos, vulnerables o no, siempre y cuando sea capaz de sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar/aprender y se convierta en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los jóvenes para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales. (Discusión, párrafo 2)

Sin embargo, a lo anterior se suma el actual marco de la pandemia por el COVID 19, la UNESCO (2020) emite un informe en donde declara que "mil 600 millones de alumnos de más de 190 países –94 por ciento de la población estudiantil del mundo– se vieron afectados por el cierre de las instituciones educativas en el momento más álgido de la crisis", y que por esa causa los educandos serán afectados en otros rubros como el del acceso a la alimentación equilibrada, el problema de sus padres en cuanto a la asistencia al trabajo, además del aumento de la posibilidad de ser víctimas de violencia doméstica (párrafo 5).

De ahí que el informe de la UNESCO (2020) sugiere "construir mejores sistemas educativos, más inclusivos y resilientes, de cara al futuro" (párrafo 13); para lo que serán necesarias otras formas de hacer educación. Precisamente, entre las nuevas propuestas está "Se

deben promover estrategias que brinden una educación más personalizada a jóvenes vulnerables para abordar las dificultades específicas —académicas o personales— que enfrentan" (Sucre, 2016, p.10), pues,

> Diversos estudios plantean que la escuela "fabrica" el fracaso escolar para muchos de sus niños, niñas y jóvenes…la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre dentro de la propia escuela. No son solo los niños, niñas y jóvenes los que por su desarrollo personal pierden el interés por asistir a la escuela, sino que ésta también de alguna manera los expulsa. (Raczinsky, 2002, p. 37)

Por lo que los educandos en general, pero particularmente los que se encuentran en estado de vulnerabilidad, requieren una consideración extra por parte de los docentes que los educan.

1.1.3. Docente Desafiado

Por lo anterior, el docente se encuentra con una práctica desafiante. Esteve (1999) lo ejemplifica cuando expone que el docente debe estar a cargo de los cambios de escenario que se le suscitan, incluso de los que no tiene a la vista, a fin de que logre moverse pertinentemente conforme a los requerimientos multidimensionales de dicha realidad.

Ahora bien, según Tenti Fanfani (2011) la escuela atraviesa un proceso de desinstitucionalización en tanto que –pierde la potencialidad de constituir subjetividades y promover prácticas sociales significativas– para las nuevas generaciones. Fornasari (2018) anota que actualmente se vive una crisis educativa que da cuenta de "las dificultades de la escuela pública para responder a las nuevas expectativas sociales". (El contexto de la investigación educativa, párrafo 1) escuela que sin embargo se mantiene intacta e incuestionable en su

hegemonía. Escribe Ortega (2016) citando a Goicoechea y Fernández, Guerrero "es la voluntad de someterlo todo al logos, olvidando que la existencia se da como desordenada y laberíntica, difícilmente reductible a los discursos de la razón que intentan dar cuenta de ella" (pág. 253).

Fornasari (2018) anota que desde este marco histórico político caracterizado como mundialización,

> la escuela atravesada por las transformaciones socioculturales se siente interrogada en su sentido existencial, que es cómo llevar a cabo el acto de educar. Esto pone en crisis al sistema educativo en general y a la escuela en particular, que intenta buscar nuevas respuestas y estrategias que den cuenta de los nuevos problemas que se presentan en este contexto. (1. párrafo 14)

Cierra la autora explicando la complejidad que vive la comunidad educativa al transitar hacia nuevos tiempos sociales (Fornasari, 2018).

Así, docentes de todos los niveles educativos son rebasados de continuo por los cambios o exigencias que no necesariamente se gestan en el ámbito escolar, pero que alumbran en el contexto áulico y es el docente el que por protocolo y en ocasiones hasta por ley, debe atender la emergencia de lo que hoy supone uno de los grandes problemas de la actualidad, que no es propiamente la falta de dinero, sino la falta de consideración y responsabilidad ética por el *otro*–educando, que en ocasiones ingresa a la escuela, en este caso a la formadora de docentes en condiciones sociales desfavorables tan diversas como las propias de la educación, económicas, socio afectivas e incluso culturales, entre otras que cierran lo que Gárate (2019) llamaría "el círculo de la fatalidad" (pág. 89). Estas condiciones confluyen en el alumno y en su trayecto formativo tocado así por la vulnerabilidad social, en el sentido amplio de la conceptualización que hace la CEPAL, el de la inseguridad e indefensión (CEPAL, Pizarro, 2001, p. 11).

Este “conjunto de factores de elementos que hacen que una persona que está en una situación normal, en el sentido tradicional es decir que tiene acceso a varios recursos, entra en situaciones de riesgo y vulnerabilidad” (Subirats, s.f., 0:10–26). El autor agrega que tal coincidencia de factores provoca que la persona se sienta excluida de las prestaciones correspondientes, pero que, sin embargo, ello no se debe considerar como algo estático sino dinámico que puede variar en el tiempo, con base en el cambio de políticas públicas o a través de aquellos recursos o capacidades “que permitan que aquella persona pueda reengancharse a la situación más normal” (Subirats, s.f., 1:07–12).

Pero además queda el sentido íntimo, el que corresponde al núcleo primario del individuo, su familia, del que Gárate pregunta: “¿Qué cultivas en ese ambiente familiar cuando no estás?” (2019, p. 82). Queda así trastocada la dimensión socio-afectiva, resultado de la falta de atención que provoca el poco tiempo que padres o tutores dedican a la familia, dado el ritmo y requerimientos de la vida actual, como lo plantea Gárate Rivera, cuando emula los promontorios deslavados que a la postre formarán lo que él ha llamado, el círculo de la fatalidad. Y puntualiza: “La ausencia del adulto en casa, que se traducirá en otra ausencia, la del abrazo al hijo” (Gárate y Ortega, 2013, p. 180).

> La institución educativa ha considerado suficiente equiparles para el ejercicio de una determinada profesión, pero les ha dejado inermes para configurar una existencia personal y colectiva con rostro humano, para habitar su mundo y construir humanamente su tiempo y su espacio. Ocupados en otras cosas nos ha faltado voluntad para construir una verdadera pedagogía del tiempo y del espacio; hacer del aquí y del ahora contenido educativo indispensable, pues sólo cuando se haga de la situación o circunstancia

> contenido de la educación, se estará en condiciones de educar. (Ortega, 2016, pp. 253–254)

Entonces lo que hay es un modelo educativo rebasado, un docente desafiado por la realidad y en ocasiones un educando en vulnerabilidad que demanda ayuda. Aquí entra la propuesta de la pedagogía de la alteridad para avanzar la realidad, lo que Freire (1976) expondría como:

> Esta realidad es creación de los hombres. De ahí que no pueda ella, histórica tal como los hombres la crean, transformarse por sí sola. Los hombres que la crean son los mismos que la pueden seguir transformando…El compromiso, como propio de la existencia humana, sólo existe en el engarzamiento en la realidad. (pág. 4)

Pedro Ortega (2016) anota que "quizás ha llegado la hora de reconocer que en algo nos hemos equivocado, que merece la pena promover otros modos de ser y de realizar la existencia humana" (pág. 253).

Y Emmanuel Lévinas suscribe en *"Ética e Infinito"* que, aunque él no hubiere cometido alguna falta, sin embargo y con todo, él es totalmente responsable del otro; "que responde de todos los otros y de todo en los otros, incluida su responsabilidad" (Lévinas, 2015, pp. 82–83). Él asumirá la responsabilidad por el otro, aunque en ello le vaya la vida (2015, p. 82).

Así, ante la necesidad de relanzar el proyecto educativo con base en propuestas alternas como la pedagogía de la alteridad, es necesario hacerse con las formas de abajar, en este caso este discurso, al contexto áulico. Según Gárate (2021) tenemos que buscar rasgos, pistas concretas en el hacer, en las expresiones de los sujetos que nos acerquen al cómo.

1.1.4. El Observable Concreto

Esta investigación atiende a la posibilidad de observar si el fenómeno actúa en los sujetos de estudio, si la narrativa de los docentes tiene correspondencia con las subcategorías de la pedagogía de la alteridad y, de ser así, comprender qué factores biográficos favorecen en los buenos formadores docentes de la BENUFF esta responsabilidad ética, a fin de rescatar los indicios del cómo estos docentes van girando, retrocediendo, avanzando en su práctica, hasta habérselas con otro modo de hacer educación.

1.2. Preguntas de Investigación

General

- ¿Cuáles subcategorías de la pedagogía de la alteridad se expresan en el discurso de los sujetos de estudio en relación con el educando en vulnerabilidad y qué efecto social–relacional le causan?

Específicas

- ¿Cómo se definen teóricamente los rasgos de la pedagogía de la alteridad?
- ¿Cuáles subcategorías de la pedagogía de la alteridad se expresan en el discurso de los sujetos de estudio?
- ¿Cuáles son los indicios que dan cuenta de esta manera ética de responsabilizarse del educando en vulnerabilidad?
- ¿Qué efecto social–relacional causa al educando en vulnerabilidad esta manera de responsabilizarse de él?
- ¿Qué cualidades tiene el buen formador de docentes de la BENUFF?

1.3. Objetivos de Investigación

General

- Identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los sujetos de estudio en relación con el educando en vulnerabilidad y comprender el efecto social–relacional que le causan.

Específicos

- Elaborar un modelo categorial que defina de manera teórica, los rasgos de la pedagogía de la alteridad.
- Identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los docentes sujetos de estudio.
- Develar los indicios que dan cuenta de esta manera ética de responsabilizarse del educando en vulnerabilidad.
- Comprender el efecto social–relacional que causa al educando en vulnerabilidad esta manera de responsabilizarse de él.
- Describir las cualidades del buen formador de docentes de la BENUFF.

1.4. Justificación

1.4.1. Pertinencia y Relevancia

Esta investigación guarda pertinencia y relevancia ya que dirige los esfuerzos a una de las problemáticas que aquejan a los sistemas educativos alrededor del mundo, que es la necesidad de considerar al educando en vulnerabilidad y atenderle en su particularidad.

1.4.2. Beneficios Esperados

Se pretende rescatar información que abone a la discusión teórica del modelo en construcción de la pedagogía de la alteridad.

1.4.3. Aportaciones

Se presentarán a la autoridad escolar de la BENUFF los indicios de esta forma en que algunos docentes se responsabilizan por el educando en vulnerabilidad y el efecto social–relacional que ello causa al educando.

Se propondrá el reconocimiento social a los buenos formadores docentes de la BENUFF.

1.4.4. Alcances y Limitaciones del Estudio

El presente estudio tiene como alcance, el análisis del discurso de cinco de los formadores de docentes de la BENUFF respecto de las subcategorías de la pedagogía de la alteridad, con relación a los educandos en vulnerabilidad, con la limitante de que el tiempo que se dispuso para la investigación no posibilitó considerar al total de docentes que quedaron dentro del rango de nominación, que fueron 12.

Hasta aquí se consideraron los apartados del planteamiento del problema que guiará este trabajo de investigación. A continuación, se detalla el marco en el que se inscribe la misma.

Capítulo 2: Marco de Referencia

En su primer apartado este capítulo detalla el estado que guarda el arte respecto de la formación de docentes y la ética, lo que incluye una revisión desde la biografía narrativa. Un segundo apartado da cuenta del marco conceptual que expone la meta–categoría Alteridad, apuntes sobre la vida y obra de su autor Emmanuel Lévinas, la formación de docentes en México, los buenos formadores de docentes de la BENUFF y la vulnerabilidad del educando.

2.1. Estado del Arte

Luego de la revisión de la literatura académica publicada por diversos países en portales científicos sobre trabajos investigativos acordes al presente tema, lo que da cuenta de los actores, elementos y dimensiones de análisis que se están sumando a la cuestión que se pretende abordar (Vargas Beal, 2015), no se encontraron investigaciones que aborden en un mismo trabajo, a los formadores de docentes y educandos en vulnerabilidad, de la escuela Normal, formadora de docentes, en relación con la pedagogía de la alteridad, por lo menos no con ese nivel de especificidad.

En un segundo momento de este apartado se ha sumado la revisión un trabajo de investigación educativa, desarrollado desde el método biográfico–narrativo, con la finalidad de rescatar las microhistorias que son narradas por los actores de la educación.

2.1.1. Investigaciones Sobre Formación de Docentes y Ética

La mayoría de las investigaciones que consideran la ética en los formadores docentes, tratan el tema desde la deontología. Por lo anterior, se han abordado investigaciones que tratan de manera separada o diversa dichos temas, lo que de entrada pone de manifiesto la necesidad de investigar en este sentido.

Posterior a la revisión de documentos de tesis de investigación, respecto de los formadores de docentes que educan desde la responsabilidad ética al *otro*–educando en vulnerabilidad, se anota que, para algunos investigadores, la ética es considerada esencial para la calidad educativa en tiempos de cambios. Refieren que lo ético debe estar presente en la educación en todos los niveles y las modalidades, pero desde un sentido comunitario fundamentado en el otro, no solamente como un prerrequisito ideal, sino como algo urgente y práctico, como necesidad de supervivencia del planeta y de la especie humana, que ya no resisten una antropología y una episteme centradas en la individualidad y el consumismo; donde además en el proceso formativo, la asimilación de los valores contribuye al desarrollo del estudiante desde estadios de dependencia hacia la independencia. Esto debe ser consolidado con una conducción serena, inteligente, suficientemente capacitada del docente comprometido con la formación de sus estudiantes (Palacios, 2019).

La tesis de maestría *"Educación en Derechos Humanos y Ética de la Alteridad. Discusión y Propuesta"*, elaborada por el Lic. Gerardo Donjuán López, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México (2014), es una investigación que tiene como objeto de estudio es "*La Educación en Derechos Humanos"* con una metodología de tipo cualitativa basada en el enfoque documental de la investigación, considera la necesidad de fortalecer la educación cara a cara de los sujetos en la vida cotidiana y en la realidad concreta, principalmente privilegia la comunicación horizontal entre maestros y alumnos, al basar la convivencia en la comunicación, la confianza y el reconocimiento del *otro* como legítimo *otro*.

La educación en los derechos humanos es entonces, más que un nuevo contenido educativo, una guía ética en la educación. La responsabilidad no debe entonces limitarse a la

intención de asegurar los conocimientos básicos de matemáticas, de desarrollo verbal o de la posesión de la habilidad de leer y escribir, debe contener además la potencialidad de auto–determinarse y de auto–gobernarse mediante los instrumentos y valores que ofrece la educación ética en derechos humanos ya que, como escribe Argüello (2011) "existe una manifestación tácita de la educación en derechos humanos que radica en la particularidad de un compromiso social ante determinados fenómenos del contexto histórico" (Tesis 3, párrafo 3).

En Colombia, Motato García (2018) presenta la investigación de corte cualitativo sobre *"Imaginarios de Alteridad en la escuela: Entre la indiferencia y la solicitud del otro"*, con una exhaustiva compilación de autores que han hablado y están hablando sobre alteridad en el marco de la educación, mismos que Motato ha revisado y de los cuales es posible encontrar en su tesis de maestría, un extracto de lo dicho y pensado por cada uno de ellos y de los cuales anota que:

> En el contexto internacional se ha abordado y analizado el tema de la alteridad desde diversos ámbitos y diferentes miradas…Se encuentran posturas desde la antropología, la ética de la liberación, la pedagogía de la alteridad, la ética de la compasión, la ética de la responsabilidad, desde la perspectiva de la comprensión edificadora, la educación moral y la pedagogía del Nos-Otros. De igual manera, se retoma la alteridad desde ámbitos como el familiar, la violencia escolar, la diversidad, la evaluación educativa, desde la ontología de la totalidad moderna, los imaginarios de los docentes y estudiantes y el ámbito ético-político. (Motato, 2018, p. 41)

De lo anterior la autora advierte que aun cuando son tan variados los ámbitos desde donde se aborda la alteridad, todos ellos confluyen en que desde dicha categoría "Se aboga por el reconocimiento, aceptación y acogida del otro en su singularidad" (Motato, 2018 p. 41).

La autora critica los procesos homogeneizantes en los actos educativos y hace un llamado a recuperar el reconocimiento de la alteridad en la escuela y darle un papel indispensable para la formación de personas más humanas y afirma que:

> De otro lado, es evidente que en los estudiantes existen sentimientos de indiferencia, insensibilidad e indolencia ante el sufrimiento del *otro* y sus respuestas compasivas están condicionadas por caracterizaciones que hacen de ese *otro*; así mismo, por el interés de recibir una recompensa de quien recibe su ayuda, actos en cierto grado influenciados por normas familiares y por la formación que en este ámbito se está impartiendo en lo que respecta a las relaciones inter e intrapersonales. (Motato, 2018, p. 11)

Finalmente, respecto de la respuesta al *otro*, la autora concluye que los imaginarios particulares están permeados por la indiferencia e insensibilidad que parte del macro imaginario social instituido;

> En el que prevalece el yo y se hace a un lado el otro con su sufrimiento, son convicciones en las que sobresale el distanciamiento y se ha normalizado el hecho de pasar de largo ante la situación de quebranto y necesidad de ayuda…y que son estos imaginarios los que reafirman el egoísmo, al olvidar que hay otros alrededor que requieren de si y desconocer que el yo también requiere de los demás. (Motato, 2018, p. 96)

La autora expone lo rescatado en las aulas y pasillos de una escuela secundaria en donde los adolescentes de esta época externan a través de su comportamiento, las consecuencias de una educación deudora del modelo neoliberal.

En Baja California, México, se cuenta con trabajos como el de Cecilia Osuna que aporta un modelo categorial “que permite hacer operativos los elementos del discurso, para ser

utilizados en la construcción de instrumentos en estudios empíricos" (Osuna et al., 2016, pp. 194-196).

Existen además trabajos como el "*Estudio de los factores que influyen en el abandono escolar en la educación media y su relación con la pedagogía de la alteridad: el caso de Baja California, México"* (Gárate et al., 2014), o los de Pedreño con un estudio binacional sobre *"Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España"* en el que concluye que existen puntos de encuentro entre la práctica educativa investigada en Murcia y Ensenada respecto de los postulados de la pedagogía de la alteridad, como también distancias que los separan. Pedreño (2020) explica cómo queda de manifiesto que:

> Una de las ideas en la que se da una mayor cercanía es en considerar que los vínculos interpersonales que se crean en los entornos escolares rebasan lo estrictamente académico o curricular, dejando un gran espacio a otros factores de diversa índole (morales, afectivos, personales, relacionales, motivacionales, organizativos, laborales, contextuales) que convergen en definir el encuentro en que se fragua la relación educativa de alteridad entre educador y educando. (Pág. 315)

Los aportes de la investigación de corte cualitativo, realizada por Doris Becerra (2020) con el estudio sobre *"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"* que ha arrojado datos sobre la posibilidad que existe de que los docentes, en este caso de la preparatoria del Cetys Universidad, cursen con los rasgos de esta pedagogía.

A estos aportes se suma la propuesta curricular del Doctorado en Educación de CETYS Universidad, que también tendrá que ser revisada y evaluada y de donde emana este trabajo

investigativo, que considera la pedagogía de la alteridad desde el campo de realidad de la formación de docentes.

En este marco de ideas, también es posible referir importantes esfuerzos de observación y análisis de la realidad en el área de profesorado y pedagogía de la alteridad, labor que se ha llevado a cabo tanto en la Universidad de Murcia España como en el CETYS Universidad en México, y que han derivado en narrativa. Algunos de los resultados hoy aparecen documentados en libros como el de Ortega y Gárate (2017) *"Una escuela con rostro humano"* que da cuenta de las andanzas que han tenido por la pedagogía de la alteridad en diversos contextos de ambos países. *"Educar desde la precariedad, la otra educación posible"* de Gárate y Ortega (2013) por su parte recrea el intercambio pedagógico que a través de los años se ha dado entre ambos autores sobre el mundo educativo y la pedagogía de la alteridad como otra forma de hacer educación. Así mismo, en *"Las distintas que son iguales"* Alberto Gárate (2019) a través de la biografía narrativa describe la posibilidad que tiene la pedagogía de la alteridad en escenarios complejos. Por su parte, en *"En busca de los verdaderos fines de la educación, la alteridad como respuesta"*, Romero (2017) analiza la posibilidad de la alteridad en medio de un mundo posmoderno y complejo.

2.1.2. Investigación Sobre Formación de Docentes Desde la Biografía Narrativa

Respecto de la investigación de la formación de docentes abordada desde el método biográfico–narrativo, Johnson Mardones (2010) en *"Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico–narrativo"* es una investigación de maestría de corte cualitativo, realizada desde la Universidad de Chile en donde el autor consideró la historia de tres docentes de Historia que principian su camino como docentes.

El autor hace una revisión en la narrativa de los docentes investigados respecto de los elementos que han influido en su formación profesional, encontrando que del cúmulo de situaciones que se viven en el trayecto y posterior a ello, ya en el ejercicio de su profesión, es importante contarse las historias vividas, pues, según Johnson (2010)

> Asumir una reflexión acerca de la identidad y formación de los profesores principiantes implica considerar una serie de procesos formativos que se dan más allá del currículum explícito de un centro de formación docente. De ahí la importancia de acercarse al fenómeno desde una perspectiva biográfico–narrativa con la esperanza de aportar a una comprensión más cabal y que dé cuenta de la complejidad del problema. (pág. 7)

Por lo anterior el autor sugiere que se incorpore a la formación inicial del docente el componente biográfico–narrativo, a fin de poder revisar su práctica y así poderla variar de ser necesario.

> La formación inicial debiera aportar los componentes técnicos, pedagógicos y disciplinares, junto a la capacidad de discernimiento profesional que permita un desempeño de calidad en la práctica docente. Sin embargo, la literatura y evidencia empírica parecen indicarnos que existen otros factores que se relacionan con la práctica docente. Entre estos factores están la biografía y los contextos de las primeras experiencias como profesor. (Mardones, 2010, p. 5)

Queda clara la posibilidad e importancia de considerar los microrelatos de los actores principales de la educación, ya que proporcionan el parte pedagógico que se va construyendo en el contexto áulico, con lo que es posible avanzar en la práctica educativa con un carácter investigativo.

En lo anterior se evidencia la necesidad del sistema educativo alrededor del mundo, de transitar hacia nuevas formas de relacionarse con *el otro* y de implementar dichas formas alternas y novedosas de hacer educación. De ahí la pertinencia de investigar teniendo como categoría central la pedagogía de la alteridad.

2.2. Marco Conceptual

2.2.1. Arqueología del Concepto Alteridad

Considerando que la meta–categoría *alteridad* es base y fundamento teórico de donde parte y a donde llega la presente investigación, este primer apartado busca describir su arqueología, vestigios y etimología a través del tiempo.

Atendiendo a la raíz del concepto alteridad que viene del vocablo latín *alteritas*, compuesto de *alter*, que puede traducirse como *otro* y el sufijo *dad*, que es utilizado para indicar cualidad, el vocablo significa cualidad de ser otro (Pérez Porto y Merino, 2012).

La esencia del concepto alteridad surge en los tiempos bíblicos como parte de *La Torá* o la Ley del Pentateuco que, según la tradición hebrea, por mandato divino Moisés entregó al pueblo de Israel.

La Torá es identificada como los primeros cinco libros de la *Biblia*, que originalmente fueron escritos en hebreo y cuya primera traducción se hizo al griego en la Septuaginta, por orden del rey Ptolomeo I de Egipto en el 260 a.C. (Comunidad Judía de Asturias, 2015) Este compendio también contenía las leyes humanitario–sociales (Biblia Reina–Valera 1960, Deuteronomio, 14:28; 15 y 18), donde quedaba asentado que “las relaciones con Dios tienen que iluminar y orientar las relaciones entre los hombres” (García, L.1989) y donde uno de los principales ordenamientos para Israel fue:

> Al fin de cada tercer año, sacarás todo el diezmo de tus productos de aquel año y lo depositarás en tus ciudades. Y vendrá el levita, que no tiene parte ni herencia contigo, y el forastero, el huérfano y la viuda que habitan en tus ciudades, y comerán y se saciarán, para que el Señor tu Dios te bendiga en toda obra que tu mano haga. (Biblia Reina–Valera 1960, Deuteronomio 14:28-29)

Los exégetas bíblicos reconocen este texto como parte de la reglamentación social del pueblo de Israel, que aportaba

> Una medida benéfica para los pobres. Todo manojo olvidado en el campo, había de dejarse; el olivo no tenía que ser golpeado una segunda vez; ni uvas rebuscadas habían de ser juntadas, a fin de que, al recoger lo que quedaba, el corazón del extranjero, del huérfano y la viuda se alegrara por la bendición de la Providencia. (Jamieson et al., 2003, p. 195)

Una y otra vez fueron citadas estas categorías del pensamiento en el hacer y en la cultura del pueblo de Israel, que entonces debía considerar al *otro* como aquel desposeído representado en el huérfano, la viuda y el forastero. Para el pueblo de Israel significó ley divina que cumplió y preservó a través de los tiempos en las categorías propias de esa sociedad y de lo que se dio cuenta a través de los relatos de este pueblo, como el que agrupa en una misma historia, a esos *otros* a los que hacía referencia *La Torá*.

Escrito hace tres mil años, este evento registrado en la historia del pueblo de Israel narra un episodio vivido por una viuda y su hijo que habitaban en Sarepta de Sidón. Por aquel tiempo surgió en Medio Oriente una sequía que a la larga derivó en hambruna. La *viuda* de Sarepta solo tenía en su alacena algunos granos para moler y con ellos pretendía hacer un trozo de pan para ella y su hijo *huérfano* de padre.

Aquella viuda planeaba que ambos comieran el trozo de pan y después —según palabras de la mujer— se prepararían para morir a causa del hambre que azotaba la región. Entonces el llamado profeta Eliseo llegó como *forastero* a la casa de la viuda y a petición de él y como lo establecía *La Torá*, ella le brindó lo único que tenían para comer. Posterior a ese acto de desprendimiento, donación y renuncia —según lo escrito en el relato— la viuda de Sarepta fue recompensada, pues de aquello que fue cocinado, comió el forastero, pero también alcanzó para la viuda y su hijo huérfano de padre, además de que el aceite y la harina de aquella despensa —según narra el texto— no disminuyeron (Biblia Reina–Valera 1960, 1Reyes 17:1-16).

Tres mil doscientos años después de que, según la historia de Israel, aquellos ordenamientos fueran escritos en *La Torá*, Emmanuel Lévinas, descendiente de aquel pueblo, utilizaría aquellas categorías del pensamiento a lo largo de su vida y obra, vertidas en ese concepto de traducción griega anotado como Alteridad y que significa: *lo otro, lo diferente.* (Diccionario Griego–Español, 1999) y que García Struck (2018) define como,

> Aquello irreductible a una unidad estable, por ello mismo a un sistema racional en tanto unidad; no porque sea imposible racionalizar lo otro, sino porque es imposible racionalizarlo, narrarlo y asirlo por completo; de fijarlo en una identidad, la alteridad así refiere también lo fugaz y siempre refiere a lo que resiste toda síntesis total. (Pág. 61)

Y entonces los vestigios y las huellas de la Alteridad, aquel viejo concepto de la tradición hebrea cargado de ética y al mismo tiempo e irónicamente, de humanidad, fue tratado posteriormente por otras sociedades en distintos idiomas:

Los romanos como: *alter* (el otro), *alterius* (del otro). Los alemanes usan der *andere*; los italianos, *l'altro*; los franceses, *l'autre* y también *autrui*, ambos términos se usan de modo

intercambiable, pero en algunos autores *autrui* es sinónimo de prójimo y, por lo mismo, su significado es más restringido que el de *autre*. (Ruiz-DelaPresa, 2007)

A partir de esta noción, Emmanuel Lévinas presenta al mundo su postulado sobre ese *otro* que históricamente le habría encargado *La Torá*, y de donde "Lévinas expondría la tesis de que la tradición hebrea es, en su dimensión talmúdica, un ejercicio reflexivo de comprensión de la realidad y, por lo tanto, actividad filosófica" (Urabayen, 2011).

2.2.2. Emmanuel Lévinas y la Llegada del Gran Ausente, el Otro

De descendencia judía, Emmanuel Lévinas Gurvic, filósofo, escritor y promotor de la Alteridad, nació en Kaunas, Lituania, antes Rusia. Se nacionalizó francés, gracias a lo cual se salvó del trato que recibieron otros judíos en el campo de concentración en Hannover, en el que fue recluido en 1940. Sin embargo, su familia no tuvo la misma suerte y fue masacrada por los nazis (Gil, 2018).

Su vida se reflejó en la obra que posteriormente escribiría, fue maestro en diferentes universidades y escuela normal francesa, en las que participó como docente y donde también fue reconocido.

> La obra del filósofo marcó un cambio de dirección en el pensamiento ético del siglo XX. A contracorriente de una tradición filosófica que pone el acento en la autonomía, Lévinas planteó la ética heterónoma como filosofía primera. Para esto fue necesario previamente desarticular la dicotomía, autónomo/heterónomo y formular en términos positivos una subjetividad pensada ante todo en su relación con el otro, pasiva (es decir, no inactiva, sino capaz de ser afectada), en el marco de un tiempo que asume la forma de la paciencia. (Rabinovich, S. 2008)

Lévinas hace una apuesta arriesgada en favor de la diferencia contraria al ego dominante que había llegado al extremo de barrer miles de hombres en medio de una guerra sin sentido.

Cogito ergo sum, locución latina traducción del *"Je pense, donc je suis"* frase dictada por el francés René Descartes en *"El Discurso del Método"* y cuya traducción al español es "Pienso, luego existo [yo]" (Descartes, 1637, p. 60). Esta proposición marcaría de toda una época, la de la modernidad, la del *yo* que nacido del razonamiento de un hombre europeo, donde primó el solipsismo por sobre cualquier otra posibilidad.

A partir de entonces, la modernidad que ha cabalgado la historia sobre el eurocentrismo y que se ha constituido como promotora del capitalismo, ha exaltado desde la ontología la consideración del yo por sobre todo y por sobre todos.

Posterior a Descartes, Friedrich Nietzsche anunciaría el célebre "Dios ha muerto" (Nietzsche, 1882, p. 114), ahora libre el camino de todo soberano previo y como génesis de la era naciente en su "Pienso, luego existo", el *ego* encontraría la vía libre para constituirse como fundamento primero y último de toda verdad capaz de razonar sobre sí y sobre el mundo "Juzgué que podía admitirla [yo], sin escrúpulo, como el primer principio de la filosofía que estaba buscando" (Descartes, 1637), y occidente convino con él. Entonces,

> El totalitarismo político reposa sobre un totalitarismo ontológico. El ser sería un todo. Ser en el que nada acaba y en el que nada comienza. Nada se opone a él y nadie lo juzga. Neutro anónimo, universo impersonal, universo sin lenguaje. (Lévinas, 1991, p. 74)

Filosofía ontológica de occidente soberana de *la Modernidad*, que Horkheimer y Adorno valorarían en la "*Crítica de la Razón Moderna"* y *"Dialéctica de la Ilustración"*, como promotora del racionalismo en donde todo es instrumentalizado al tiempo en que se exalta el egoísmo y con ello la desconsideración por *el otro*, donde hasta la propia subjetividad pierde

sentido toda vez que ya deshumanizada puede llegar a promover horrores como el Holocausto nazi (Horkheimer y Adorno, 1998 y Horkheimer, 2002). ¿Dónde había quedado la promesa de la Razón Moderna del bienestar y progreso?

Así, hasta entonces y como señala el filósofo Sztajnszrajber (2019) "el gran ausente de la tradición filosófica occidental, había sido, *el otro*" (1:28), por lo menos de la historia eurocéntrica que también se ha erigido como la universal, dejando de lado grandes y avanzadas cosmovisiones como la de la América Precolombina, la de Oriente y Medio Oriente, esta última de donde surgen las raíces primigenias del autor de la otredad, Emmanuel Lévinas. Y si bien Occidente está constituido tanto por los países que estuvieron bajo la influencia greco–romana, como por los de tradición judeo–cristiana ello no implicó que la cosmovisión de estos últimos fuera contemplada, pero sí asimilada por el *mismo*, representado por Europa. De tal forma que que Lévinas tuvo que puntualizar: "Somos hijos de los griegos, pero también somos hijos de la *Biblia*" (Lévinas, 1989, p. 39).

Ahora el autor de la otredad avanzaba a contra *sensu*, lo que causaría un desencuentro con la propuesta occidental, cuyos fundamentos basados en el *ego*, como ya se ha mencionado, comportan de manera casi obligada el desmerecimiento del *otro*; entonces, saldrían a la luz los inmanentes de *La Torá*, que Lévinas había aprendido y que había dictado:

> No torcerás el derecho del extranjero ni del huérfano, ni tomarás en prenda la ropa de la viuda, sino que te acordarás que fuiste siervo en Egipto…por tanto, yo te mando que hagas esto: Cuando siegues tu mies en tu campo, y olvides alguna gavilla en el campo, no volverás para recogerla…Cuando sacudas tus olivos, no recorrerás las ramas que hayas dejado tras de ti…Cuando vendimies tu viña, no rebuscarás tras de ti; [lo que quedare] será para el extranjero, para el huérfano y para la viuda; para que te bendiga Jehová tu

> Dios en toda obra de tus manos; por tanto, yo te mando que hagas esto. (Biblia Reina–Valera 1960, Deuteronomio 24:17-22)

Emmanuel Lévinas proclamaría la ética como la filosofía primera, "rechazando la prioridad que filósofos como Husserl y Heidegger le habían otorgado a la ontología" (Gil, 2018). A partir de esta antítesis —que no derivará, en síntesis, sino en infinito—, Lévinas niega la supremacía de la ontología y con ello expone que lo más importante no es el ser, sino la alteridad en tanto que la primacía del *otro*; en resumen, que "la ética es superior al saber" (Lévinas, 1991, p. 65).

> De este modo, Lévinas rompe con el esquema sujeto–objeto que había sostenido la metafísica de la filosofía occidental, y construye un nuevo esquema: yo–*otro*, en el que hay una descentralización del yo y de la conciencia en cuanto que yo me debo al otro y es el otro quien constituye mi yo. (Gil, 2018, nota 17)

Como expresa Carolina Montero (2019): "La irreductibilidad del otro al sí mismo, alude a una dignidad originaria que despoja de toda pretensión de posesión, de manipulación, de convertir al otro en medio para el Yo" (pág. 954).

La responsabilidad ética por el otro, es el concepto donde la Alteridad de Lévinas se materializa, y lo hace cuando surge el imperativo ético no solo de considerar al otro "que me excede", sino de hacerse cargo de su necesidad.

> Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. (Lévinas, 2000, p. 80)

Como ya se ha anotado, el lituano establece como figuras del *otro* a la viuda, al huérfano y al forastero, sujetos vulnerables que requerirán la consideración de ese *mismo* que los mira en

su vulnerabilidad y en ese sentido Lévinas invitará a no pasar de largo por sobre el requerimiento de esas figuras; lo que además según el autor, sucederá en una asimetría en donde se debe entregar lo que el otro necesita sin esperar nada a cambio. “La relación con el otro me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrir en mí recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero ya no tengo derecho a guardarme nada” (Lévinas, 1993, p. 56).

Así, hasta llegar a la substitución del *otro* por el *mismo*, quien se entrega a un estado de renunciación, de donación, que busca romper la totalidad para dar paso al infinito.

> El segundo aporte de Lévinas se refiere a la epistemología que da cuenta del conocimiento propio de la subjetividad fisionada, expuesta, guiada por el primado del otro. Se conoce mejor en la lógica de la compasión, de la solidaridad con el extranjero, de la irrupción de la trascendencia en la inmanencia. Es un conocimiento que procede de la compasión, entendida ésta no como un sentimiento sino como una praxis de subversión de los sistemas de totalidad para dar paso al paso del Infinito en los rostros de los otros. Al fin y al cabo, se trata de afirmar el conocimiento de una verdad que, sin dejar de ser formulación discursiva en tanto contemplación de los griegos, es en su origen escucha de un clamor, en clave hebrea, pues no basta pensar el Ser. Tampoco importa hoy discurrir sobre el *Dasein*, porque “el *Dasein* no tiene hambre”. El camino filosófico abierto por Lévinas, a lo largo de su larga y profunda obra, sigue siendo una vía histórica que urge hoy recorrer a la filosofía: “pensar el ser que envejece y muere”. (Mendoza, 2006, p. 9)

Emmanuel Lévinas propone la Alteridad en concordancia con la cosmovisión propia de sus raíces primigenias, las de Medio Oriente, que cuenta con otras formas de ser y hacer comunidad respecto de Occidente, dando con ello paso a la llegada del gran ausente, *el otro*.

2.2.3. De Otro Modo de Hacer Educación: Pedagogía de la Alteridad

Pinto et al., (2019) dicen que el reconocimiento que la filosofía levinasiana hace de la alteridad, permite entender que la educación es, en primer lugar, responsabilidad, ya que es capaz de responder al llamado del *otro*:

> De ahí que la contribución más importante de esta teoría filosófica a la transformación educativa sea la posibilidad de concebir otra educación, sobre la base de otra manera de vincularnos con los saberes y los conocimientos que circulan en la escuela y, sobre todo, con otra forma de relacionarnos los otros. (Párrafo16)

La pedagogía de la alteridad es un modelo en construcción propuesto por el español Pedro Ortega Ruiz, que hunde sus raíces en la Alteridad de Emmanuel Lévinas. Es un modelo donde haciéndose cargo, el docente da una respuesta ética al alumno en su contexto, singularidad y temporalidad toda vez que "no se educa en tierra de nadie" (Ortega, 2014, p. 40). Es decir que según el autor se trabaja con alumnos en un contexto, una historia y un tiempo determinado, lo que es necesario considerar en el acto educativo que siempre será provisional (2014).

> Estamos acostumbrados a representarnos la acción educativa en una sola dirección: del profesor al alumno...y la acción educativa tiene un recorrido inverso: empieza en la necesidad (pregunta) del alumno y continúa en el acompañamiento, ayuda y guía del educador como respuesta. (Ortega, 2014, p. 39)

La pedagogía de la alteridad toma distancia de la propuesta metafísica de hombre y propone una mirada fenomenológica para hacer educación.

> Desde hace años vengo propugnando una pedagogía de la alteridad que se traduzca en una actitud y en una respuesta de acogida a la persona concreta del otro, cuyo soporte ya no es la moral idealista de la ética discursiva que contempla individuos abstractos e

> intemporales, sino la ética de la alteridad y de la hospitalidad, la ética de la com–pasión, es decir, la ética del hacerse cargo del otro. (Ortega, 2014, p. 47)

"Una ética de nómadas, nunca instalada en un territorio; es una ética provisional, precaria como el hombre mismo, es la que inspira y soporta la pedagogía de la alteridad, la educación como acogida y responsabilidad" (Ortega y Gárate, 2017, p. 167). El autor manifiesta su convencimiento de que solo una pedagogía anclada en la consideración por el *otro*, será capaz de modificar el resultado en las aulas y centros educativos, y que en el transcurso será posible recuperar al sujeto educado y convertirlo "en el protagonista de su propio proceso de formación" (Ortega, 2014, p. 51).

> De este modo, educar consiste en acompañar a niños y jóvenes en su formación como personas libres y responsables de su vida y de las demás, marcados por la búsqueda del saber, capaces de renovarse y redescubrir sus capacidades para un buen ejercicio profesional, a la vez que ciudadanos implicados con los valores que configuran el modelo de justicia y de sociedad que aspire a la inclusión y equidad para todos. (Mínguez, R. 2016, p. 11)

En la pedagogía de la alteridad se pueden identificar tres ejes potenciadores: educar como acto de acoger al otro, educar desde el testimonio y educar para construir el sentido de la espera (Gárate, 2018, p. 75). Así mismo, se identifican cuatro dimensiones para su análisis: 1. La ética y antropológica como la base teórica del discurso, donde el principal referente es el lituano Emmanuel Lévinas (Lévinas, 1991, 1993, 2002) y (Horkheimer y Adorno, 1994), como el soporte teórico que explica la experiencia del sufrimiento en tanto que busca desenmascarar, desde la razón y la experiencia de *sufrimiento*, el sinsentido de esta situación injusta. 2. Dimensión pedagógica que en su nivel teórico incorpora elementos como: la definición de los

fines educativos, la previsión de los medios educativos, la caracterización del papel del educador, del educando y de la relación educativa que son deseables. Y en su nivel más específico: programas educativos y de proyectos de intervención. 3. Dimensión sociocultural. En ésta, la pedagogía de la alteridad se construye, se explica y se despliega desde los espacios concretos, desde el contexto mismo en el que habitan los sujetos. 4. Dimensión de construcción del conocimiento, que implica investigar, difundir y publicar los hallazgos (Gárate, 2019).

El precursor de la pedagogía de la alteridad describe sus señas como: 1) Es deudora de una circunstancia: no hay texto inteligible sin un contexto que lo explique, tampoco hay educación posible sin un contexto que la justifique. No se educa en tierra de nadie. Siempre se trata con un sujeto que tiene una historia en un tiempo y espacio. 2) Es respuesta a un sujeto singular y concreto: la educación en la alteridad no contempla a un sujeto universal, sino a alguien en la singularidad de su existencia. No busca la uniformidad, ni la extrapolación de resultados para explicar situaciones análogas de aprendizaje. Trata con sujetos singulares, excepcionales, que tienen una biografía concreta, sujetos únicos e irrepetibles (Ortega, 2010), por lo que adecua el trato al otro. 3) Es acogida, responsabilidad: responder del otro en educación significa acogerle y hacerse cargo de él. No hay ética si no hay respuesta (acogida). No hay vida humana si no hay acogida. “La epifanía del rostro como rostro introduce la humanidad... El rostro, en su desnudez de rostro, me presenta la indigencia del pobre y del extranjero” (Lévinas, 1987, p. 226); ese *otro* del cual soy responsable. 4) Es resistencia al mal: la educación en la alteridad…es una denuncia y prohibición de aquello que no debe ser; es resistencia a toda forma de dominación, a la tentación de lo absoluto. “No cabe la vida justa en la vida falsa”, escribe Adorno (2004, p. 44); me implico con la causa de ese otro y al hacerlo presento resistencia a lo que pudiera vulnerarlo. 5) Es memoria: de los que nos han precedido.

> Convivimos con la memoria, con nuestro presente, aunque estemos abocados al futuro. Nuestro modo de instalarnos en el mundo y de relacionarnos con los demás, lo que ahora somos y cómo vivimos no se puede entender sin el legado de los otros que nos han precedido. Con ellos también tenemos una deuda y una responsabilidad irrenunciable: que su trabajo y su vida no hayan sido en balde. (Gárate y Ortega, 2013, p. 174)

Y al atender al otro frente a mí, respondo a todos aquellos otros que no fueron considerados. 6) Es testimonio: la pedagogía de la alteridad es testimonial, no técnica, ni planificada porque el encuentro ético con el otro se da sin previo aviso…La educación en la alteridad más que explicar, muestra. "Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los *otros*" (Ortega y Romero, 2013, p. 75). En la relación educativa (por tanto, ética) no tiene fácil acomodo la explicación porque en aquella nada es definitivo, todo es contingente, fluido y cambiante, como el mismo ser humano (Ortega, 2016, pp. 253–260). Aquí el testimonio aparece como la presencia misma de la alteridad, porque es el que la visibiliza.

Además, agrega Ortega (2016) citando a Arendt, que la historia que a diario sucede en las aulas y los centros de enseñanza "nos ofrece la experiencia de la necesidad de recuperar las actitudes indispensables para educar a) sensibilidad b) generosidad y c) la esperanza. Estas siempre deberían estar presentes, no sólo en el discurso pedagógico, sino también en la praxis educativa" (pág. 260).

En cuanto a los atributos que tiene el docente que ha adoptado la pedagogía de la alteridad, anota que éste mantiene contacto con la realidad, educa sabiendo que hay un contexto que considerar, es optimista y sabe que puede lograr lo planeado y con audacia se lanza a la

tarea, donde es capaz de promover la libertad en sus alumnos a quienes también inyecta el sentido de la esperanza (Mínguez et al., 2018, pp. 79–82).

De este modo de hacer educación, el punto de referencia filosófico no será la ontología sino la ética en tanto que consideración por *el otro* que se encuentra en estado de vulnerabilidad y compete al que observa, hacerse cargo de él. Una responsabilidad más allá de la deontología, que, en el campo educativo, hace referencia a un docente que se conduele de la condición y situación del *otro*–educando y que además se hace cargo de él en un espacio educativo donde alguien exclame las palabras de Frank McCourt: "No, yo no quiero estudiar" (Gárate, 2018, p. 69) y donde, de otro modo, el docente le comparta la propuesta ético–pedagógica.

En una escuela con rostro humano Ortega y Gárate (2017) lo exponen con las siguientes palabras:

> La educación es siempre acogida y responsabilidad; es, en su misma raíz, un acto de amor, porque sin amor el educador sólo se busca a sí mismo o se centra en su propio "yo", y entonces es incapaz de ver al otro (educando) y alumbrar una nueva criatura…La educación es un encuentro que trastoca a ambos, educador y educando. El que acoge asume la responsabilidad de tener que responder del otro. El acogido deja de ser un extraño para ser huésped. Y aquí radica toda la fuerza y originalidad de la pedagogía de la alteridad. (págs.174–175)

Este es el sentido de la pedagogía de la alteridad basada en el pensamiento levinasiano que anota que "la responsabilidad por el prójimo es precisamente lo que va más allá de lo legal y obliga más allá del contrato, me viene de más acá de mi libertad" (Lévinas, 1995, p. 126). Finalmente "sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su

situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, entonces y sólo entonces, se está en condiciones de educar" (Ortega et al., 2014).

Así, avanza este modelo en construcción llamado pedagogía de la alteridad, que surge a partir de 1997 en el grupo de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad de Murcia, España. Este modelo es una posibilidad de respuesta a la pregunta educativa que representa el alumno en la realidad escolar y que ha encontrado nuevos horizontes en esta América Latina desde donde el CETYS Universidad ha revisado la realidad a través de las historias vívidas de los educandos y sus familias, en espacios tan diversos como el valle de Mexicali y sus colonias periféricas, así como en el resto del estado y desde el Doctorado en Educación donde también se hace investigación a partir de este presupuesto pedagógico.

2.2.3.1. Propuesta de Modelo Categorial de la Pedagogía de la Alteridad. Como se ha expresado con anterioridad, la pedagogía de la alteridad es un modelo en construcción que está en la búsqueda de incorporar elementos de análisis a la discusión teórica que se mantiene entre grupos de investigación de España y México, esto con el fin de avanzar hacia la intervención pedagógica. De ahí, que uno de los objetivos de este trabajo haya sido construir una propuesta de modelo categorial de dicha intervención. Este objetivo se desarrolló, a partir de las categorías propuestas con anterioridad por los citados grupos de investigación a fin de contar con una estructura literal a través de la cual tamizar el discurso de los sujetos de estudio de esta investigación, donde el objetivo principal es identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los formadores de docentes, con relación con el educando en vulnerabilidad e interpretar el efecto social–relacional que ello le causa.

Para lo anterior se revisó la teoría y se analizaron los conceptos, a fin de precisar la ubicación de los mismos dentro del modelo categorial, lo que a continuación se describe:

Alteridad de Emmanuel Lévinas, como la meta–categoría que lo conforma y dinamiza todo en este modelo educativo.

Pedagogía de la alteridad, como categoría central de análisis, compuesta a su vez por cuatro subcategorías que dan estructura y vertebran este discurso:

Compasión, el vuelco al corazón. El sentimiento que nace del sufrimiento del otro, pero que no se queda estático respecto de ese hecho, sino que la mismidad toma parte del sufrimiento del otro y yendo más allá de sí mismo, se pone al servicio de ese otro (Mínguez y Pedreño, 2019, p. 129). Un otro que incluso es habitado por la memoria histórica de otros *otros*, que en tiempos pasados fueron subsumidos por las contradicciones del sistema y entonces considerar a ese otro presente, conlleva resistir al mal que de tiempo ha sido instituido (Ortega, 2016).

Entonces la compasión establece una relación ética, donde la *mismidad* es deudora del *otro*, y esa deuda solo queda saldada, cuando el otro que sufre recupera su dignidad (Ortega et al. 2004, pp. 14–15). Dice el autor de esta pedagogía de la alteridad que, en esta forma de educar "hay una firme voluntad de hacer frente a la invisibilización de las víctimas, de denunciar la muerte hermenéutica de los inocentes, de confundir la injusticia con la desigualdad" (Ortega, 2016, p. 257).

Responsabilidad–acogida–substitución. Posterior al vuelco al corazón que brinda la compasión, que es el sentimiento, es posible iniciar un camino de acción, al responsabilizarse de manera ética por el otro, en este caso el educando y escalar brindándole refugio en la acogida e incluso avanzar al grado de sustituir al sí mismo por el otro. "Responder del otro en educación significa acogerle y hacerse cargo de él" (Ortega et al., 2004, p. 25).

Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una

> responsabilidad que va más allá de lo que hago…yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. (Lévinas, 1991)

Según Mínguez (2014):

> Dicho en términos educativos, es generosidad incondicional de dar lo que necesita el otro-educando, sin que, en ningún momento, nadie pueda decir que ha cumplido con su deber de educar. Por lo que el educador es responsable–por–el–educando, responsabilidad ilimitada que no se ajusta a ninguna legalidad. Estamos pues, ante otra cosa. (págs. 95–96)

Así lo definen los autores de esta propuesta de modelo educativo.

Se ha ampliado la subcategoría compuesta de la responsabilidad–acogida, agregando *substitución*, como un gradiente más respecto de la responsabilidad que el *sí mismo* puede tener por *el otro.*

Testimonio, como la cara visible de la pedagogía de la alteridad; la cosa tangible cuando *el mismo* engarza con la realidad haciéndose cargo de lo planteado por este presupuesto pedagógico.

> La educación en la alteridad más que explicar, muestra. "Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros". (Ortega y Romero, 2013, p. 75)

En otro momento, Ortega escribiría que "hay maestría cuando hay testimonio" (2016, p. 259).

Sentido de espera, lo que Ortega anotaría como indispensable para seguir trabajando a pesar de la dificultad de la tarea (Ortega, 2016, p. 260); como la promesa de la escuela cumpliéndose en el día a día.

> Educar para construir el sentido de la espera…Contribuir en la formación de un estudiante para desembocar en la construcción de expectativas…Educar también es un acto que nos trasciende porque significa acompañar al otro a construir su vida, a trazar las líneas básicas de su existencia como humano. (Gárate, 2018, p. 76)

La tabla 1 da cuenta de la disposición de la propuesta del modelo categorial que se ha elaborado para efectos de este trabajo investigativo.

Tabla 1

Propuesta de Modelo Categorial de la Pedagogía de la Alteridad

Meta–Categoría	Categoría	Sub–Categorías	Descriptor Categorial	Referencia
Alteridad	**Pedagogía de la Alteridad**	**Compasión** – *El vuelco al corazón*	Comprende la necesidad e incluso el sufrimiento del educando, abre sus sentidos al otro y vive lo que vive el otro, en carne propia; por lo que el docente busca reducir o eliminar tal necesidad en *el otro-educando*. En ese encuentro con el *otro*-educando, el docente ´hace suya la causa histórica de los otros, desvelando las contradicciones del sistema dominante´ y así, de manera concreta y testimonial, éste comporta su propia resistencia al mal, lo que se materializa en el trato que da a ese *otro* que es considerado como un infinitamente otro, [es decir, libre de toda violencia respecto del Mismo] en el acto educativo.	-…el vuelco del corazón ante el sufrimiento de la otra persona. Mínguez en, (Ortega et al. 2004. pp.100-101). - La compasión es un sentimiento que nace del sufrimiento de otro, pero no se limita a permanecer impasible ante el sufrimiento injusto, se trata de compartir el sufrimiento del otro; es estar afligido por la aflicción de la otra persona. Y eso significa trascenderse uno a sí mismo y ponerse al servicio del otro. (Mínguez y Pedreño 2019, p.129). -La compasión se ha definido como «un encuentro con el hombre desposeído, con toda su realidad, a la vez que un compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación» (Ortega y Mínguez, 2001, p.70). -La compasión establece una relación ética, es decir, de responsabilidad entre el que compadece y el compadecido, y que sólo queda saldada cuando ´el otro´ recupera su dignidad. Mientras tanto, el compadecido es una deuda pendiente. (Ortega et al. 2004, p.14-15.). -Resistencia al mal, (Horkheimer y Adorno, 1994) que denuncian a una sociedad ilustrada que ha hecho del compromiso con la emancipación del hombre una obediencia ciega al sistema totalitario… que contribuye a hacer posible la experiencia del Mal Absoluto, como en Auschwitz. (Ortega, 2016, p.256). -En la pedagogía de la alteridad hay una firme voluntad de hacer frente a la invisibilización de las víctimas, de denunciar la muerte hermenéutica de los inocentes, de confundir la justicia con la desigualdad. (Ortega, 2016, p.257).
		Responsabilidad → Acogida → Substitución	Conoce la tarea educativa que le corresponde ´e incluso va más allá de lo que debe hacer´, por lo que recibe y se responsabiliza del otro-educando singular y concreto (un otro que se encuentra detrás del rostro) y lo atiende a partir de su circunstancia y contexto, saberes y anhelos. Tiene sentido de acogida (como respuesta incondicionada) por lo que, al salir a ese encuentro con el otro, lo recibe –como protegiendo o amparando de manera hospitalaria– en este caso, a la comunidad educativa (alumnos, docentes, personal de apoyo y padres de familia) para lo que usa el lenguaje como punto de encuentro. Asume la tarea educativa, con responsabilidad ética, (como rehén del otro) sin esperar nada a cambio.	-La educación en la alteridad no contempla a un sujeto universal, sino a alguien en la singularidad de su existencia. No busca la uniformidad, ni la extrapolación de resultados para explicar situaciones análogas de aprendizaje. Trata con sujetos singulares, excepcionales, que tienen una biografía concreta, sujetos únicos e irrepetibles. (Ortega, 2016, p.254). -En toda acción educativa hay una pregunta que se hace ineludible: ¿quién es este alumno para mí? Y se puede responder a esta pregunta desde la negación e indiferencia hacia el otro, o desde el reconocimiento y la acogida. En el primer caso, no se educa. En el segundo, la respuesta se da desde la ética... el alumno es visto y tratado como alguien, es reconocido y acogido en la singularidad de su existencia. (Ortega, 2004). -Responder del otro en educación significa acogerle y hacerse cargo de él. (Ortega et al. 2004, p.25). -Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago… yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida." (Lévinas, 1991). -O dicho en términos educativos, es generosidad incondicional de dar lo que necesita el otro-educando, sin que, en ningún momento, nadie pueda decir que ha cumplido con su deber de educar. Por lo que el educador es responsable-por-el-educando, responsabilidad ilimitada que no se ajusta a ninguna legalidad. Estamos pues, ante otra cosa. (Mínguez., 2004. pp. 95-96). -Del infinito, del que ningún tema, ningún presente es capaz, da testimonio, pues, el sujeto o el Otro en el Mismo…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. (Herrero, 2000. pp.264 y 269).
		Testimonio	Es consciente y congruente entre sus dichos y hechos; por lo que enseña con el ejemplo dentro y fuera del aula. Realiza su práctica docente con arreglo a la libertad, justicia, amor y verdad.	-Educar desde el testimonio…el buen profesor en un salón de clases hace uso de la experiencia de vida, y para que lo que enseñe sea creíble y significativo, debe acompañar sus palabras con los hechos…En síntesis, nuestro modo de educar es también nuestra manera de vivir. (Ortega y Gárate, 2017). -La educación en la alteridad más que explicar, muestra. «Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros» (Ortega y Romero, 2013, p.75). "hay maestría cuando hay testimonio" (Ortega, 2016, p.259).
		Sentido de Espera	Tiene esperanzas y anhelos futuros, se muestra confiado de lograrlos y lo transmite a sus alumnos. Sabe que su labor trasciende el aula. Guarda la esperanza como lo indispensable para seguir trabajando a pesar de la dificultad de la tarea.	Educar para construir el sentido de la espera…Contribuir en la formación de un estudiante para desembocar en la construcción de expectativas…Educar también es un acto que nos trasciende porque significa acompañar al otro a construir su vida, a trazar las líneas básicas de su existencia como humano. (Gárate, 2018, p.76).

Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible.* Mexicali, B.C. México: CETYS Universidad.
Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración.* Barcelona, Trotta.
Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito.* Madrid: Visor.
Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito.* P- 91 Madrid: Machado.
Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre.* Caparrós Editores.
Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Ediciones Sígueme. Sexta Edición.
Lévinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia.* España: Sígueme.
Mínguez, R. (2014). La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas En REDIPE (Ed). *Colección Pedagogía de la Alteridad: Educar en la Alteridad.* (pp. 95-96) Murcia: REDIPE
Mínguez, R. y Pedreño, M. (2019). *La compasión ante el reto de las migraciones: propuesta pedagógica.* En Tirant Lo Blanch (Ed). La ciudadanía europea como labor permanente. (p.129). Vln: Tirant Lo Blanch.
Mínguez, R. y Romero, E. (2018). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas.* Barcelona: Octaedro pp. 75 y 76.
Ortega, P. (2004). *Moral education as pedagogy of alterity. Journal of Moral Education,* Vol. 33, 3, pp. 271-289. Carfax Publishing Ltd.
Ortega, P. et al, (2014). *Colección Pedagogía de la Alteridad: Educar en la Alteridad.* Murcia: REDIPE.
Ortega, P. (2016). *La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad.* Revista española de pedagogía, año LXXI, no. 264, P. 254; 256; 257; mayo-agosto 2016 España: rep.
Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano.* Cátedra en Educación y Valores. Mexicali, B.C. México: CETYS Universidad (Primera edición).
Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy.* Barcelona: Paidósico: CETYS Universidad (Primera edición).
Ortega, P. y Romero, E. (2013). *La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico, Teoría de la educación.* Revista Interuniversitaria, 25, 1, pp. 63-77.

Nota. Elaboración propia.

2.2.4. La Vulnerabilidad Social de los Educandos

La vulnerabilidad social hace referencia a las condiciones de desventaja y rezago social, económico, político y cultural que experimentan grupos de personas (Busso, 2001) donde un individuo, hogar o comunidad es vulnerable como producto del efecto conjunto de múltiples factores de riesgo, que configuran situaciones que provocan dicha condición (González de la Rocha, 2008).

Según Peña, la vulnerabilidad se asocia a las condiciones de riesgo, de dificultad, que inhabilitan de manera inmediata o futura a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar, en tanto subsistencia y calidad de vida, en contextos socio–históricos, territorial y culturalmente determinados (Peña, A., 2014, pp. 113–141).

Esta vulnerabilidad acentúa las condiciones de riesgo:

> Ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como el desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo…como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar. (Busso, 2001, p. 8)

Con todo y lo antes mencionado, según Ramos (2019) “la vulnerabilidad no es lo mismo que la pobreza. No significa [por lo menos no necesariamente] que haya carencias o necesidades, sino indefensión, inseguridad y exposición a riesgos, crisis y estrés” (párrafo, 10); es decir que aquí entran en juego otras cuestiones como las de soporte relacional–emocional, para ese *otro* que requiere ser socorrido por *el mismo*, dada su indefensión.

Así, el concepto vulnerabilidad ligado históricamente a la desigualdad como un problema estructural, ha venido cambiando a través del tiempo; anteriormente daba cuenta del ser humano ante los desastres meteorológicos, medioambientales o demográficos, así como de problemas de desarrollo; luego de los años setenta y ochenta comenzó a considerarse el concepto desde la orientación social, que no niega lo anterior, pero considera "el estudio de estructuras y procesos socioeconómicos…como causantes de la vulnerabilidad, entendido como caldo de cultivo que posibilita los desastres que son vistos como consecuencia de las condiciones de la vida cotidiana, no como fenómenos al margen de ésta" (Pérez de Armiño, 1999, p. 2).

Para efectos de esta investigación el concepto de vulnerabilidad será abordado especialmente desde la dimensión social–relacional, con referencia al contexto familiar, donde hace tiempo que alumnos de todos los grados y estratos sociales del sistema educativo se encuentran ante exigencias y carencias de vida que no solo son económicas, sino en algunos casos afectivas, resultado de la falta de atención que provoca el poco tiempo que padres o tutores dedican a la familia, dado el ritmo y requerimientos de la vida actual.

Según Snonkoff, catedrático de Harvard, se conoce que el desarrollo ocurre en un entorno de relaciones y si las relaciones no son buenas, a menudo el niño no sabe cómo regular sus respuestas emocionales y cómo manejar situaciones estresantes donde el objetivo no es evitar la frustración al otro, sino que éste aprenda a manejarla y para ello debe estar debidamente acompañado, aprendiendo a sentirse desafiado por aquello que tiene que lograr, pero acompañado por el padre o tutor que lo ayuda a conectar (UNICEF, Uruguay, 2018); si esto no sucede, por lo general, el niño o joven crecerá expuesto, en estado de vulnerabilidad social.

Según Cyrulnik (2018):

> Es posible observar a través de las imágenes cerebrales del niño que ha sido afectivamente aislado, cómo presenta una atrofia de los lóbulos prefrontales y de los circuitos de la memoria y las emociones, y por el contrario presentan una hipertrofia de una serie de neuronas que tratan las emociones insoportables, esto hace que los niños que han estado aislados o privados de afecto en la edad temprana, más adelante si los dejan solos, interpretan todo como una agresión. (24:16)

El autor expone que, si hay sufrimiento fetal a través de la madre, el bebé nacerá con alteración cerebral; si hay violencia conyugal o ausencia de alguno de los padres, o si hay precariedad social esto vulnerabiliza al niño o joven. “Si los padres viven en la precariedad, lo que cada vez es más frecuente, son padres que no están disponibles, no tienen ganas de jugar con el niño, están tristes y el entorno que envuelve al niño no le aporta seguridad” (Cyrulnik, 2018, 4:48). Agrega que por eso se ven a grupos de niños que llegan al colegio con inseguridad, ya que no han construido su personalidad con esa base firme, esa que se va tejiendo en el día a día con la forma de hablar, compartir, desayunar, sonreír. “Los padres trabajan, tienen poco tiempo; los niños están muy saturados, no hay tiempo cómo hacer que los hijos se sientan seguros” (7:15).

De esta forma, hoy en día existen educandos, infantes, niños y jóvenes que cursan por las estancias infantiles y aulas del sistema educativo, ya sea en escuelas públicas o privadas, con suficiencia económica o sin ella, con padres, tutores o sin ellos, que parecieran sufrir una especie de desamparo ineludible que deja al descubierto cierta vulnerabilidad social.

> La familia es el grupo social más significativo en la vida de las personas y con el que, con mayor frecuencia cuentan para enfrentar situaciones adversas. No obstante, se evidencian relaciones variadas en el interior de las familias: de conflictividad por cuestiones de convivencia cotidiana, por cuestiones económicas (préstamos/deudas, procesos legales).

> Se puede identificar un conjunto de relaciones en el interior de las familias antes que una unidad organizativa homogénea. (Ortiz, N. y Díaz, C. 2018, nota 10)

Al respecto de la condición de vulnerabilidad del ser humano Mélich escribe que todos y cada uno,

> Quien sea, venga de donde venga, no tiene más remedio que configurar provisionalmente "espacios de protección", frágiles "ámbitos de inmunidad", frente a la irrupción amenazante de lo contingente y de lo imprevisible. Por nuestra condición finita y vulnerable, nos pasamos la vida buscando refugios físicos y simbólicos. Somos seres necesitados de consuelo que andamos a la búsqueda de "cavernas", seres que no podemos sobrevivir si no es resguardándonos, aunque sea de forma frágil, de los peligros y de las trampas que nos tiende el mundo. (Mélich, 2010, p. 14)

Continúa Joan-Carles en su disertación y anota que, lo sepamos o no, lo deseemos o no, siempre heredamos.

> Y porque somos herencia, y porque nuestra vida es demasiado breve, no tenemos otra opción que enlazar...Debido a nuestra ineludible finitud tenemos que configurar lazos, aunque sea para después romperlos, con aquellos que nos han precedido y con los que nos acompañan en el presente. (pág. 16)

Sin embargo, es posible dar cuenta de casos como el de María dando vueltas, en lo que Gárate llamaría el círculo de la fatalidad; ese que la llevó a trabajar dos turnos al día para sustentar a sus hijos y pagar las deudas sin fin. Ese tren de vida le robó la posibilidad de estar en la formación intimista de los hijos en el hogar; el mismo que ella heredó en cuanto a ausencia de abrazos y que la llevó a replicar dicha ausencia en lo que más ha querido, sus hijos (Gárate,

2019). Este círculo quizá le hizo perder la posibilidad de bien lograr con sus hijos el vínculo afectivo como heredad mencionado por Mélich.

Al respecto de este tema, el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, a través de la Secretaría de Educación Pública, reconoce el estado de vulnerabilidad de ciertos alumnos que llegan a las aulas de las escuelas en el país, y resuelve que:

> Se deberá garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria, o bien relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales. (SEP, 2019)

Así, como soporte de la presente investigación se hace referencia a que la Nueva Escuela Mexicana pretende abarcar en su cobertura a la totalidad de la población, incluyendo a la que transita con signos de vulnerabilidad como lo menciona Uriarte,

> La escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral de todos los alumnos, vulnerables o no, si es capaz de sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar/aprender y se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los jóvenes para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales. (Uriarte, 2006, p. 15)

El *otro*–educando llega a la escuela en condiciones y circunstancias diversas, y para algunos de ellos quizá la escuela represente el último bastión de seguridad posible, o como lo llama Mélich “el espacio de protección” (p. 14).

Según Uribe (2014) “La identidad, está sujeta a cambios en los escenarios de las relaciones sociales y siempre es producto de diversos procesos históricos enmarcados en fenómenos como la socialización y transculturación, aunado a la asimilación cultural del presente” (pág. 101).

Entonces es importante comprender qué sucede con el educando que llega en vulnerabilidad social en tanto que carencia afectiva y, por ende, soporte emocional. Ese *otro*–educando, que, si bien ha sobrevivido con menos de un abrazo al día, ahora busca ser modelo de la educación en la sociedad; y en esa coyuntura se encuentra con el que aquí se ha denominado buen formador de docentes.

2.2.5. La Formación de Docentes en México

Este apartado aborda el desarrollo histórico de la formación de docentes en las escuelas normales de México, y cómo ello coadyuvó con las necesidades educativas del país conforme estas fueron variando a través del tiempo.

El último cuarto del siglo XIX dio cuenta del proceso histórico que condujo a la creación del sistema de formación de docentes en México “Este proceso incluyó tanto la elaboración de concepciones sobre el papel de los maestros mexicanos en la educación popular y la transformación social, como la creación de escuelas normales y escuelas primarias adjuntas” (Arteaga, 2009, p. 121). En 1887 Enrique C. Rébsamen funda la primera Escuela Normal en Xalapa Veracruz, con la que también ve la llegada del nuevo siglo XX. (2009). La fundación de la Normal de Veracruz cumplimentaba lo dispuesto por la Ley Orgánica de Instrucción Pública y el Plan de Estudios de las Preparatorias Generales y Especiales, que fueron elevados a categoría de ley el 1 de agosto de 1873. En ellos se puntualizaba:

> No puede haber verdadera organización del ramo de la Instrucción Primaria sin la creación de un centro docente para la formación de maestros competentes y, para imprimir unidad científica y pedagógica al desarrollo metódico y progresivo de la enseñanza en el Estado. (Rébsamen, 2001, p. 83)

Antes de estas disposiciones los requerimientos para ser docente eran mínimos, ahora la Escuela Normal había nacido y los docentes se ajustarían a las políticas de las municipalidades y más tarde, por las dispuestas desde la Federación.

> La constante: la importancia atribuida a la formación de docentes, el elevado nivel de exigencia y la concepción de educador pensado como un científico, un pedagogo y también un practicante de las ciencias de la educación. La exigente formación de un educador modelo, ejemplo y guía…lo que implicaba un esfuerzo por concretar en hechos al "normalismo" como regla y norma de la educación. (Arteaga, 2009, p. 127)

Así la formación docente daría sus primeros pasos firmes al inicio del siglo XX:

> En 1911, con Justo Sierra, se dio un gran impulso a la Escuela Normal y de Altos Estudios creada en 1902. En 1922 se creó en Michoacán la primera Escuela Normal Rural. En 1924, al interior de la Universidad Nacional nació la Escuela Normal Superior con la intención de formar profesores que trabajaran en escuelas secundarias, normales, profesionales y fungieran como directores de escuelas. (Navarrete–Cazalez, 2015, p. 20)

A la llegada de José Vasconcelos a la Secretaría de Educación Pública en 1921, la educación normal recibió un fuerte impulso ya que él consideraba que ésta sería un instrumento que coadyuvaría con el desarrollo cultural y democrático de México (Galván, 2016).

En 1942 se funda con el poeta Jaime Torres Bodet la Escuela Normal Superior de México que para entonces considerarían el movimiento cultural y artístico sin dejar de lado la ciencia y la

tecnología. En 1971 nace la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. En 1978 se crea por decreto presidencial la Universidad Pedagógica Nacional para formar profesionales de la educación y desarrollar la investigación. En 1984 se establece el bachillerato como requisito de ingreso a las normales. “Se hicieron cambios drásticos en el perfil de ingreso de los estudiantes y se desplomó la matrícula” (Santillán, 2015, p. 10).

En 1994 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Cada entidad federativa se hizo cargo de administrar, planear y ejecutar la tarea educativa, sin que ello estorbara la rectoría del Estado sobre su posibilidad de intervenir en el diseño de los planes y programas de la educación básica y normal. De 1996 al 2004 se propuso el Programa de Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal modificando el currículo, profesionalizando al personal docente, regulando el trabajo académico y mejorando la gestión institucional. De 2007 a 2012 se plantea la Reforma Integral de la Educación Normal funcionando para ese entonces 273 Escuelas Normales Públicas y 191 particulares, todas operando con los planes oficiales vigentes desde 1997. “Centradas en la docencia de manera institucional, por lo general, no desarrollan las funciones de investigación, difusión y extensión como lo hacen las demás instituciones de educación superior” (Santillán, 2015). Se establece un protocolo riguroso para el ingreso a las Escuelas Normales y es hasta 2008 que se inician los trabajos para preparar la evaluación de los programas de posgrado (2015).

En este marco ha surgido y se ha desarrollado la formación de docentes en México. Formación cautiva, en muchos de los casos, de las reformas y disposiciones venidas desde la administración, cercanas a lo económico y alejadas de los requerimientos propios del devenir histórico y de la experiencia áulica. Sin embargo, a la llegada del actual gobierno, la Secretaría de Educación Pública puntualizó que:

> La Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le plantee la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria). (SEP, 2019)

Es decir, que desde el Estado se muestra una clara intención por un cambio de rumbo en la educación, toda vez que se busca avanzar de aquella que Díaz Barriga (2016) definiría como de "profunda raigambre productivista, centrada en indicadores…una versión avanzada del proyecto neoliberal establecido desde los años ochenta, cuyas líneas generales quedaron marcadas en el sexenio de Salinas y que ahora se fortalecen con las recomendaciones de la OCDE" (Párrafo 4), a otra que desde el discurso, se ha planteado como una de sentido más humanista en la que uno de los principales actores del cambio serán los docentes de las escuelas normales. Con esto el gobierno de la república pretende fortalecer la educación normal a fin de que desde ésta se responda a las demandas de los educandos del país. Por este motivo, los formadores de docentes de las escuelas normales cobran relevancia para coadyuvar con el actual proyecto de nación. En este contexto, el primer secretario de Educación, Esteban Moctezuma considera a los docentes como uno de los pilares para mejorar la educación en el proyecto de La Nueva Escuela Mexicana y desde el Gobierno de la República se expone que:

> La Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica. (SEP, 2019, párrafo 4)

Esto también tendrá que ser evaluado.

2.2.5.1 El Formador de Docentes. Es el sujeto que forma a otro sujeto en el ejercicio de la docencia. Albarrán y Jiménez lo definen como "el personal académico de las escuelas normales encargado del desarrollo de las asignaturas y/o cursos curriculares y complementarios, que dan sustento a la formación de licenciados en educación con base en los programas educativos vigentes" (2017, p. 3). Beillerot, por su parte, lo conceptualiza como "un profesional de la formación que interviene para formar a nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar, etc., a los formadores en ejercicio" (1998, p. 2).

El Gobierno mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, define al formador de docentes en su perfil, parámetros e indicadores, como aquel profesional de la educación capaz de:

> Crear ambientes de aprendizaje, inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos. (SEGOB, DOF. 2018)

Aquí se plasma el perfil del formador docente que conoce a sus alumnos, reconoce su práctica, cursa con un buen nivel de a) Competencias genéricas en tanto que es capaz de resolver problemas, utiliza la tecnología, etc. b) Competencias profesionales ya que utiliza elementos teóricos, elementos cognitivos, etc. c) Competencias disciplinares cuando el docente es capaz de aplicar el currículo, hacer investigación (2018).

Es este profesional el que desde la escuela normal y con base en el Modelo Educativo para la educación obligatoria

> Debe educar para la libertad y la creatividad, donde el modelo, así como los planes de estudio que de éste se derivan, constituyen la hoja de ruta en materia educativa para garantizar que niñas, niños y jóvenes reciban una educación de calidad. De ahí la importancia que adquiere la armonización de la formación inicial docente con los planteamientos curriculares que en ellos se enuncian. (2018)

En cuanto a lo anterior, es imprescindible que tanto enfoques como fundamentos y orientaciones pedagógicas coincidan con lo que se plantea en el currículo, con la finalidad de que exista correspondencia y se asegure un nivel de dominio cada vez más robusto en los futuros docentes. De esto se desprende que los egresados de las escuelas normales cuentan con mayor cantidad de elementos para facilitar el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos (2018).

En cuanto a la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza de Mexicali concibe a los formadores de docentes como:

> Profesionales de la educación capaces de promover el mejoramiento de la calidad en la educación…comprometidos con la formación integral, armónica, ética y de alta calidad de docentes para la educación básica, en apego a las políticas educativas derivadas del Art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes que de él emanan; desarrollando en los nuevos educadores el conocimiento científico y tecnológico, el compromiso permanente con la independencia nacional, la solidaridad con sus semejantes, la conservación del medio ambiente, la democracia y la justicia social; además, de desarrollar las habilidades intelectuales y las competencias didácticas, así como el resto de los campos considerados en los perfiles de egreso, siempre con un sentido crítico, propositivo en beneficio de su comunidad local y nacional. (BENUFF Oficial, 2020)

2.2.5.2. El Buen Formador de Docentes de la BENUFF. De la misma manera que es indispensable atender al alumno con base en su contexto y circunstancia (Ortega et al 2014, p. 66) también es necesario considerar que el docente, en este caso el que nos ocupa, formador de docentes, educa desde un macrocontexto occidental de orden neoliberal, con presupuestos utilitaristas ya preestablecidos que atienden a la lógica del mercado desde propuestas educativas (Díaz Barriga, Á., 2016). Este enfoque es impuesto y demandado con arreglo a los fines de la educación propios del lugar donde labora, que en el caso de México será un contexto capitalista que demanda la evaluación de competencias tanto del alumno como del docente (2016). Lógicas y lenguajes que Bárcena, Larrosa y Mélich (2006) describen como aquellas que

> No captan la vida, que están llenos de fórmulas, que se ajustan perfectamente a la lógica policial de la bio–política, lenguajes prestados de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas que lo hacen todo calculable, identificable, medible, manipulable. (págs. 256-257)

De lo anterior se deriva, que el buen formador de docentes de la BENUFF es aquel qu*e sabe (*en cuanto que *tecne*) es decir, su desempeño técnico pedagógico, por lo que es culto y domina su materia; además *sabe hacer*, siempre que tiene recursos para compartir esos saberes, por lo que gestiona la clase de manera adecuada e incluso es capaz de generar proyectos que detonen aprendizajes en sus alumnos más allá del aula y que además *sabe ser* humano con sus alumnos. Es quizá en este apartado por donde logra ingresar el germen que posibilita otras formas de educar.

El buen formador de docentes, que atiende a su circunstancia y al mismo tiempo busca variarla, al educar sabiendo que “la educación tiene algo de técnica, pero va mucho más allá: la ética que le es indispensable” (Ortega y Romero, 2019, p. 34), y donde como explica Ortega

citando a Reyero “ambas son acciones [educativas] (*tecne y praxis*) distintas, no contrapuestas” (Ortega et al., 2014, p. 67), pero que, además,

> No puede ser el compromiso del profesional, en cuya acción de carácter técnico se olvide del hombre o lo minimice, pensando ingenuamente, que existe el dilema humanismo-tecnología. Y, respondiendo al desafío del falso dilema, opta por la técnica, considerando que la perspectiva humanista es una forma de retardar las soluciones más urgentes…El error de esta concepción es tan nefasto como el error de su contraria, el de la concepción falsa del humanismo que ve en la tecnología la razón de los males del hombre moderno. Y el error básico de ambas, que no pueden ofrecer a sus adeptos ninguna forma verdadera de compromiso, está en que, perdiendo ellas la dimensión de la totalidad, no perciben esta obviedad: que humanismo y tecnología no se excluyen. (Freire, 1976, p. 6)

Se considera esta disposición en cuanto al orden de los elementos y porque de momento no podría ser diferente, hasta variar la circunstancia. Parece necesario avanzar revisando y registrando la realidad educativa, sobre la propia realidad, para proponer el cambio. Es decir, si se ha de educar al otro en su contexto y singularidad, entonces por lo pronto habría de considerarse la demanda que le es impuesta respecto de las competencias en tanto se avanza en un sentido diferente.

El buen formador de docentes de la BENUFF necesariamente parte de los requerimientos de la autoridad educativa y para efectos de esta investigación se entenderá como, aquel docente que forma a otro sujeto en el ejercicio de la docencia y que no solo lleva a buen fin la tarea de la escuela normal basada en un determinado plan y programa de estudio, en tanto que la *tecne* como su encargo laboral, sino que brinda un aporte extraordinario de responsabilidad ética en la praxis que realiza para con él, particularmente con el educando en vulnerabilidad. Este

acompañamiento opera como una presencia que reconoce la excedencia, lo que Freyre expondría como:

> Presencia que, reconociendo la otra presencia como un “no yo”, se reconoce como “sí propia”. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace, pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su trasgresión posible es un desvalor, jamás una virtud. (Freire, 1997, p. 20)

Lo anterior, porque se parte de lo instituido en educación para de ahí avanzar hacia lo otro, lo diferente, lo ético, a fin de escalar el pensamiento pedagógico hacia otras formas y presupuestos, donde "a diferencia de los que hablan (o escriben) para nadie o para extrañas abstracciones como el especialista, el estudiante, el experto, el profesional, o la opinión pública" (Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006, p. 257). En este caso, la pedagogía de la alteridad responda a la solicitud concreta del *otro* en su singularidad y contexto, desde donde se dé testimonio de una forma diferente de hacer educación, una en la que también promueva el sentido de la esperanza en medio de la vulnerabilidad.

Hasta aquí se consideraron los apartados del estado que guarda el arte respecto del tema que se aborda y la definición y sustento teórico de las categorías del pensamiento que estructuran esta investigación, misma que ha sido desarrollada en el plantel que se detalla a continuación.

Capítulo 3: Marco Contextual

Este capítulo hace referencia a la institución educativa, planta docente y a los educandos de la BENUFF, así como al conjunto de elementos y condiciones materiales de su trabajo docente, lo que Bolivar et al., (1998) definen como el conjunto de elementos que combinados forman una realidad, que al conocerla permitirá un mejor análisis y comprensión de la realidad que se aborda (pág. 16).

3.1. La BENUFF

La Secretaría de Educación de Baja California cuenta con ocho escuelas formadoras de docentes en el municipio de Mexicali. La principal de ellas es La Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza que se encuentra ubicada en la calle Churubusco s/n, Ex Ejido Coahuila, en la ciudad de Mexicali, Baja California, México. Está enclavada en un complejo escolar rodeada de la principal universidad pública del estado, la UABC central, la Universidad Pedagógica Nacional y otros planteles escolares de nivel básico en una zona urbana de clase media. A 200 metros de distancia se encuentra la Escuela Primaria Anexa a la Normal en donde históricamente los estudiantes de la BENUFF presentan sus prácticas profesionales.

La BENUFF es una escuela fundada en 1947, que se constituyó en el semillero de maestros de la región con un amplio reconocimiento durante gran parte de su existencia como entidad educativa, pero que al paso del tiempo fue perdiendo presencia, prestigio y matrícula. Incluso se llegó a pensar en su desaparición como Escuela Normal Formadora de Docentes para convertirse en un Instituto de Investigación, lo cual por diversas cuestiones no prosperó.

Recientemente ha diversificado su oferta educativa con la licenciatura en inglés y la incursión en posgrado con la maestría en educación inclusiva lo que ha aumentado su matrícula, por lo que la BENUFF se mantiene fortalecida y vigente.

3.2. Planta Docente y Personal de Apoyo a la Educación

La BENUFF es formadora de docentes desde hace 75 años, cuenta con un director, un subdirector administrativo, un subdirector académico, una planta de 50 docentes frente a grupo, 15 de los cuales son maestros investigadores y un equipo de 19 trabajadores de apoyo y asistencia a la educación que realiza trabajos administrativos y de mantenimiento en la Institución.

3.3. La Oferta Educativa

La BENUFF ofrece formación de docentes a través de cinco licenciaturas y un elemento de posgrado:

- Educación Primaria
- Educación Especial
- Educación Inclusiva
- Educación Secundaria con especialidad en Español, Matemáticas e Historia
- Licenciatura en Inglés
- Maestría en Educación Inclusiva

3.4. Los Educandos

La escuela cuenta con un total de 312 educandos; 280 mujeres y 32 hombres, guardando una proporción mujeres–hombres de 90–10 por ciento respectivamente, según datos del INEGI (2019–2020). Las edades de estos educandos oscilan entre los 18 y 33 años y pertenecen a diferentes niveles económicos y estratos sociales, principalmente de Mexicali y su Valle e incluso de San Luis Río Colorado, Sonora.

Este capítulo dio cuenta del marco contextual en el que se desarrolló la investigación sobre formadores de docentes y pedagogía de la alteridad. Enseguida se detalla la metodología utilizada para ese fin.

Capítulo 4: Diseño Metodológico

El presente capítulo detalla el diseño metodológico de esta investigación, donde el proceso desarrollado da cuenta del paradigma cualitativo, dado el objetivo de identificar como observable concreto las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los sujetos de estudio, lo que "no se hace con operaciones matemáticas, sino con operaciones lógico–semánticas; son lógicas, pero son de significado" (Vargas Beal, 2014).

Así, en los siguientes apartados se describe el paradigma cualitativo como marco de este trabajo, la biografía narrativa como método de investigación, seguido de la técnica de recolección de datos, en este caso la entrevista a profundidad, así como el guion temático como instrumento para desarrollarla. Además, este apartado detalla el proceso de selección de la muestra de estudio, descripción sustentada de los procedimientos y criterios de confiabilidad y validez, así como del compromiso ético mediante el que se garantiza el tratamiento, presentación y resguardo de la información recabada.

4.1. Paradigma Cualitativo

Según Pérez (2000) la investigación cualitativa realizada en educación no pretende la comprobación de teorías de la realidad, sino que es fenomenológica, toda vez que busca comprender desde una base lingüístico–semiótica de qué forma perciben la realidad los sujetos abordados, y la manera en que actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión (pp. 21-56). Su importancia radica en que "permiten comprender las subjetividades de los individuos en su contexto cotidiano o laboral" (Balderas, 2013, p. 2).

La investigación cualitativa se desarrolla para analizar las cuestiones subjetivas, no las propias de ser medidas, pesadas y contadas, sino aquellas que son susceptibles de ser comprendidas y explicadas tales como formas de pensar, sentir, actuar, anhelos, preferencias,

relaciones e interacciones, mismas que se interpretan “de una manera en que se ponen en relación las partes entre sí y con el todo; es una forma de revisión de la realidad más holística y por lo tanto sistémica” (Vargas Beal, 2014), que, en este caso, son las que subyacen a las biografías narradas por los formadores de docentes. Por lo anterior, se consideró pertinente su uso en este trabajo, que buscó comprender la relación ética que existe entre el buen formador de docente y el educando que se encuentra en vulnerabilidad social. Según Eisner citado por Bisquerra Alzina (2004)

> Son estudios centrados en contextos específicos…; el investigador forma parte de la investigación constituyéndose en el principal instrumento de medida…; tienen una naturaleza interpretativa por un doble motivo: A) Lo fundamental de estos métodos es atribuir significado a la situación estudiada y descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan. B) La recogida de información está estrechamente unida al mismo proceso de su análisis; es importante el uso del lenguaje. (págs. 278–279)

Así se eligió el paradigma cualitativo como el soporte y base para desplegar la estrategia de la presente investigación que rescató la manera en que los sujetos de estudio expresan en su discurso la responsabilidad ética que aplican para con los educandos en vulnerabilidad.

4.2. Método Biográfico–Narrativo

Según el filósofo francés Jean Francois Lyotard (1994) a partir de finales del siglo diecinueve, las transformaciones surgidas a través de los tiempos han modificado las reglas del juego tanto en la ciencia como en la literatura y las artes; así ante el desafío que enfrentan los grandes metarrelatos, a saber: la historia como relato único; el ideal de orden, progreso y el bienestar del hombre a través del desarrollo brindado por la ciencia y la industria, base de todo lo

instituido y practicado en las diversas esferas de la sociedad, surgidos de la modernidad y su idea del progreso (pág. 73).

En un mundo donde según algunos autores como Lyotard, Baudrillard, Váttimo entre otros, los metarrelatos suponían la tesis que abarcaba de manera totalizadora y absolutista todo lo existente; surge una realidad donde éstos, los metarrelatos, parecen desmoronarse, y entonces la historia de vida como el microrrelato provee una opción para revisar la realidad.

El método biográfico–narrativo surge como tal a principios del siglo XX, en la escuela de Chicago, Estados Unidos. Fueron W. Thomas y F. Znaniecki quienes realizaron una investigación sociológica sobre la inmigración de las familias polacas a América, así empezó a desarrollarse este método como instrumento de análisis en las ciencias sociales (Huchim, D. & Reyes, R. 2013, p. 3), y ahora se emplea en la investigación cualitativa, considerando que:

> La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico–formal. (Bolívar et al., 2015, p. 10)

Además de que, este tipo de investigación:

> Va más allá de explicaciones causales, de reducción de la realidad a variables, nos brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, y de acuerdo con Connelly y

Clandinin, es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales. (Porta et al., 2015)

El objeto de la narrativa, dice Bruner (1988) “son las vicisitudes de las intenciones humanas” (p. 27). De ahí que la metodología biográfico–narrativa se utilice como estrategia de investigación que propone una forma distinta de construir conocimiento. Además:

> La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11)

La investigación biográfico–narrativa incluye por lo menos, cuatro elementos: un narrador que cuenta su vida, un intérprete que la rescata para luego contarla, textos que rescatan la historia que narran los actores principales y luego el reporte que escribe el investigador y, finalmente, los lectores de dichas historias (Bolívar, 2012, p. 4).

Este método propone un recorrido de vida que considera el contexto en el que el participante se encuentra inserto en su condición política, económica y social, y es por medio de la narrativa que éste se convierte en el presentador de su propia historia, donde se aclara: “No solo quiénes son, sino también quiénes son en relación con los demás y quiénes son como profesionales en el campo de la docencia” (He y Cooper 2009, p. 317).

De lo anterior se deriva la pertinencia de utilizar este método y no otro para lograr los objetivos que se plantean en este trabajo de narrativas individuales que, en este caso, derivan de los formadores de docentes entrevistados, y que, para efectos de este trabajo, se rescataron a fin de analizar si es posible transitar por las aulas haciendo pedagogía de la alteridad.

4.3. Participantes

La elección de los sujetos a entrevistar comporta un conjunto de decisiones, éticas unas y estratégicas otras, incluso determinados parámetros de interés en la investigación (Bolivar et al., 1998, p. 17). Existen diversas técnicas para dicha selección; la técnica de muestreo intencional o de conveniencia,

> Se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión de grupos típicos, donde se hace difícil generalizar a otros sujetos, toda vez que los resultados dependen de las características únicas de la muestra, donde el objetivo radica en la riqueza, profundidad y calidad de la información, no en la estandarización; (se obtiene de una población con características muy peculiares). (Hernández Sampieri, R., 2006).

Con base en las disposiciones metodológicas antes mencionadas, se procedió a realizar la selección de los participantes.

4.3.1. Estrategia de Selección

La presente investigación se desarrolló con la participación de docentes de la BENUFF, que fueron seleccionados a través de una muestra no probabilística sino intencional (Bizquerra Alzina, et al., 2004, p.148) por el ochenta por ciento del total de alumnos del plantel educativo, a través de una encuesta utilizada sólo como estrategia que, para efectos de este trabajo, se llamó de nominación (Anexo 3).

En este caso, la población de estudio obedeció a la nominación que hicieron los educandos del plantel, atendiendo a los criterios implícitos en la pregunta que solicitó, 1. Mencione (nomine) a los seis mejores formadores de docentes que ha tenido en esta escuela, considerando que ellos son personas que tienen saberes, es decir, conocen diversos temas y, por

supuesto su materia, además saben impartirla y encima de todo, mantienen una relación no solo profesional sino de humanidad con sus alumnos.

De lo anterior resultó una amplia lista de docentes nominados, de los que se determinó con antelación considerar como criterio de selección, el orden de prelación, partiendo de los que contaban con la mayor cantidad de votos, a los primeros seis de dicha lista.

Aunque la encuesta es una técnica de investigación utilizada preferentemente para los estudios de corte cuantitativo, en este trabajo fue empleada exclusivamente como una estrategia para la nominación de los sujetos de estudio. Esta encuesta de nominación fue elaborada y presentada al director de tesis, quien hizo las sugerencias de corrección necesarias; el documento fue afinado y posterior a recibir pre–validación, se realizó la prueba piloto con una educanda de sexto semestre de la BENUFF. De ello derivaron sugerencias que fueron planteadas al director de tesis, quien autorizó las modificaciones, para finalmente validar la estrategia que definiría la muestra de los participantes de este trabajo.

4.3.2. Procedimiento

A través de la plataforma Google Drive se envió la encuesta de nominación a la totalidad de los alumnos de la BENUFF, 312, de las que se recibieron 251 respuestas, que representaron el 80 por ciento de los alumnos que participaron en la nominación de los que ellos consideraron los buenos formadores de docentes de la BENUFF. Cabe aclarar que se consideró a la totalidad de los docentes que laboran en los diferentes semestres de las licenciaturas y maestría que se imparte en esta escuela normal.

Para efectos de este trabajo se seleccionaron los primeros seis de la lista que derivó de los resultados de la nominación: tres mujeres y tres hombres, tres de ellos adultos jóvenes, dos de edad media y un adulto mayor; tres normalistas y tres de carreras afines, de los que finalmente

renunció a participar una de las docentes convocadas, el número dos de la lista de prelación. Así los participantes de esta investigación, cubrieron el criterio de selección establecido para este trabajo.

4.4. Recolección de Datos

El apartado da cuenta de los pasos y procesos que se desarrollaron para el levantamiento de los datos.

4.4.1. Técnica Entrevista a Profundidad

Con ella se busca que los sujetos narren su biografía "mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida" (Bolivar et al., 1998, p. 17). Según el autor, lo anterior "se desarrolla a través de un ciclo sucesivo —en construcción recurrente— con cuatro tiempos para la recogida de la información, sobre tres focos de interés" (Bolívar et al, 1999, pp. 163–169), que en el caso del buen formador de docentes fue: su vida de la infancia a la profesión, la docencia y su futuro; considerando para ello, contexto, familia y escuela.

Previo al desarrollo de estas entrevistas, se gestionó ante el Comité de Ética de CETYS Universidad, el dictamen correspondiente (Anexo 1), y se rescató el consentimiento informado de los formadores de docentes que aceptaron participar en esta investigación (Anexo 5).

Se realizaron un total de cinco entrevistas a profundidad considerando tres momentos por docente, estas se desarrollaron por la vía telemática a través de la plataforma Zoom a los cinco docentes que aceptaron participar en la investigación. Inicialmente se estableció un ambiente de confianza y cordialidad a fin de mantener una comunicación fluida y cómoda para ambas partes, lo que sucedió en todos los casos como puede constatarse en los videos que se han resguardado como evidencia de estos eventos. Se notificó a cada participante sobre la confiabilidad del

resguardo de identidad y datos proporcionados, además se comentó que, si por algún motivo deseaban terminar la entrevista de manera anticipada, contaban con la libertad de manifestarlo. Esto no sucedió en ninguno de los casos.

Así se llevó a cabo la recolección de datos, hasta llegar al punto de saturación, lo que permitió lograr los objetivos planteados en este trabajo de investigación.

4.4.2. Instrumento Guion Temático

Instrumento que se esboza a partir de los temas que se pretende abordar con los sujetos de estudio; las preguntas que se realizan son abiertas. El informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador, cuando se atisban temas emergentes que es preciso explorar. El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural (Denzin y Lincoln, 2005).

En este caso, el instrumento se conformó de etapas, propósitos y aspectos y tuvo como finalidad, identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los sujetos de estudio, en relación al educando en vulnerabilidad de acuerdo a lo planteado en la propuesta de modelo categorial de la pedagogía de la alteridad (Tabla 1), elaborado con esta finalidad. Con base en el guion temático y los objetivos de este trabajo, se ajustó el instrumento, derivando en una lista de preguntas generadoras y abiertas, que se plasmaron en el instrumento denominado: entrevista a profundidad (Anexo 7).

Este instrumento de recogida de datos fue elaborado y presentado al director de tesis y posterior a recibir pre–validación se realizó la prueba piloto a un docente en activo, quien aportó sugerencias pertinentes para afinar el mismo; éstas fueron presentadas al director de tesis, quien

autorizó los cambios, para que finalmente el instrumento fuera validado por el director de tesis y un experto más.

Es así como, a partir del paradigma cualitativo, el método biográfico–narrativo y la entrevista a profundidad, se estimó la viabilidad para rescatar, como anotara Bolívar (2002),

> la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos a fin de analizar e interpretar de manera hermenéutica, las motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos, que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico–formal. (págs. 57–60)

Cabe mencionar que, al aplicar este instrumento, en todo momento se respetó la dignidad personal y laboral de los docentes investigados considerando que, el análisis no se realizaría sobre los sujetos de estudio per se, sino sobre los eventos biográficos y la narrativa que estos sujetos de estudio emitieron respecto de su vida y desempeño como formadores de docentes de la BENUFF.

4.5. Sobre el Rigor y la Calidad del Diseño

Respecto del rigor y calidad del diseño, Cornejo y Salas (2011) refieren que, en el caso de la investigación cualitativa,

> en términos generales, los cuestionamientos y las recomendaciones giran en torno a la necesidad de explicitar todo el proceso investigativo, documentar los hechos y los sesgos que surgen desde este proceso, así como poseer y establecer abundante evidencia, estableciendo un buen reporte que dé cuenta de estos elementos. (pág. 9)

Además de la articulación entre los procedimientos y métodos implementados respecto del objetivo que se busca lograr, privilegiando por sobre todo ello la ética y el compromiso social de quien investiga, sin dejar de lado la relevancia que el trabajo debe contener.

En ese sentido y respecto de este trabajo investigativo que, como ya se ha expuesto, analizó el discurso de los formadores de docentes de la BENUFF en busca de datos o indicios que revelaran la presencia de las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el mismo. Con base en lo anterior y considerando que los aspectos del diseño metodológico se han expuesto y desarrollado con fundamento teórico en su apartado, se anota que la presente investigación guarda el debido rigor, toda vez que las acciones y procesos de la misma, se han ordenado en concordancia con la metodología cualitativa que guarda correspondencia con el objetivo general de este trabajo.

Lo sujetos de estudio fueron seleccionados por los propios educandos de la BENUFF, lo que brindó un aporte de validez extra, pues el voto de los educandos representó un aval para lo que finalmente expondrían los docentes nominados respecto de su práctica docente en las entrevistas a profundidad, mismas que se diseñaron con base en el método biográfico–narrativo, que buscó interpretar el dato empírico emanado de los propios actores de la formación de docentes respecto de un contexto real, como el de la principal escuela normal en Mexicali, B.C.

Así, se atendió el rigor científico en cuanto al uso del paradigma, postura epistémica y andamiaje metodológico y se fundamentaron y registraron en documentos físicos y electrónicos, las decisiones metodológicas que se tomaron en el transcurso de este trabajo, quedando sujetas al criterio de auditabilidad. Todo lo anterior a fin de emitir resultados válidos respecto de este trabajo investigativo.

4.6. Pasos y Procesos

Mediante la figura 1 este apartado da cuenta de los procedimientos que se siguieron para el desarrollo de este trabajo investigativo, mismos que ya han sido detallados en apartados anteriores.

Figura 1

Diagrama del Proceso de Investigación

4.7. Análisis e Interpretación de los Datos

Posterior a la recolección de datos a través de las 15 entrevistas a profundidad, que fueron realizadas vía plataforma de Zoom, transcritas y debidamente registradas en formato electrónico de Word y considerando que, "en la etapa de análisis de datos se puede recurrir a técnicas informáticas para el tratamiento de la información…se pueden utilizar programas informáticos de análisis cualitativo" (Bizquerra, 2004, p. 360), se utilizó ATLAS.ti 9 como herramienta tecnológica de apoyo al análisis cualitativo, que facilitó "la sistematización y rigurosidad en la búsqueda y recuperación de los datos" (2020), ya que organiza y analiza la información, en este

caso de tipo cualitativo, a través de recursos tales como documentos de Word, PDF, audio, video, imágenes y elementos de las redes sociales.

De esta manera se dio inicio al tratamiento de la información.

4.7.1. Procesamiento de la Información en ATLAS.ti 9

Se creó una unidad hermenéutica, que es la estructura que contiene los datos y operaciones de la información a analizar que, para este caso, constó de cinco documentos base con la transcripción íntegra de las entrevistas por docente. De ello derivaron 495 citas textuales, 82 códigos, siete memos, 18 redes, ocho grupos de códigos, 27 gráficos y nueve reportes de citas textuales mediante los cuales fue posible recuperar los datos con rigurosidad y precisión para su posterior análisis y comprensión.

4.7.2. El Análisis Hermenéutico de los Datos

Se consideró la hermenéutica para la revisión y análisis de los datos arrojados por el discurso de los sujetos de estudio, ya que es inherente al método biográfico narrativo. La hermenéutica es:

> entendida como una actividad de reflexión, que, al interpretar, logra asir de manera amplia, el sentido de lo escrito, en las diferentes circunstancias por las que ha pasado la humanidad; y que, al hacerlo, al interpretar la obra es posible encontrar el mundo al que ella hace referencia, con base en su género, estilo y en forma en que está dispuesta. (Ricoeur, 1984)

Dice Emmanuel Lévinas que “el otro se manifiesta al sí mismo como «epifanía» que requiere de hermenéutica, exégesis desde su contexto cultural y biografía personal, pero que la trasciende” (Lévinas, 1974, p. 58). Además,

> puntualmente el análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación…dicha interpretación, toma como fuente los datos textuales, lo que no implica sólo quedarse con el texto y en él; sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las "fronteras" del texto a interpretar. (Cárcamo, 2005, p. 5)

Para lo que hay que tener plena conciencia del texto y del contexto del sujeto abordado, tanto como del que realiza el análisis hermenéutico, toda vez que conciencia plena desde dónde se dilucida el hecho interpretado, en donde, según el autor,

> Se requiere de la capacidad de indagar en el proceso de producción primaria de dicho texto; es decir, el diálogo que da lugar al producto literario, inserto en la historicidad que contiene temporalidad misma que condiciona los contextos de interpretación, en un ejercicio dialéctico en el que quedan implicados tanto el sujeto investigado como el investigador, es decir, donde producción de texto–interpretación, historicidad, temporalidad y contexto de ambos quedan bajo consideración. (2005)

Toda vez que, como plantea Váttimo (1991),

> La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos. (págs. 61–62).

Se interpreta guardando la conciencia del punto de partida y efectos que representa y aporta, el bagaje con el que cursa quien realiza la investigación. Regresando a las consideraciones de Paul Ricoeur, ahora citado por Cárcamo, en cuanto a la interpretación hermenéutica, el teórico anota que,

> La escritura, se vuelve problema hermenéutico cuando hacemos referencia a su polo complementario, la lectura. Dicha alusión, da lugar a una nueva dialéctica, la cual se constituye en función del distanciamiento y la apropiación. Así se está en presencia de elementos…que superan la bi-dimensionalidad espacio temporal, para trascender al plano de la otredad y lo propio como fenómeno rector del proceso de interpretación. (Cárcamo, 2005, p. 6)

Por lo anterior, se implementó el uso de la hermenéutica como arte y ciencia, en tanto que diálogo que —según Gadamer—, ayuda al surgimiento de la verdad (Lince, R., 2009, p. 24). Lo anterior considerando que se parte de la intelección de quien realiza la investigación, atendiendo a los referentes teóricos que ya se han mencionado.

Así fue analizada la narrativa de los participantes en los tres momentos de las entrevistas a profundidad que dieron cuenta del sentir de los sujetos de estudio inmersos, en este caso, en el quehacer educativo, lo que permitió recuperar de manera directa la voz de los docentes respecto de su práctica educativa (Bolívar y Segovia, 2006).

Por tanto, a partir de los sentidos que irradió el texto, se buscó generar relaciones entre la voz de los participantes, los conceptos categoriales de la pedagogía de la alteridad y los objetivos de esta investigación.

4.8. Consideraciones Éticas

Los investigadores y grupos que trabajan con sujetos humanos en investigación deben asegurarse de que los proyectos que desarrollan cumplen con las regulaciones éticas en todo momento (Informe Belmont,1978).

4.8.1. Respecto de la Autoridad e Institución Educativa

Mediante oficio, se solicitó al Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, a través de su Coordinación General Operativa de Formación y Desarrollo Docente, con atención a la Dirección de Formación y Actualización Docente, así como a la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, el acceso al plantel a fin de dar inicio a la presentación y finalidad de la propuesta investigativa (Anexo 2).

4.8.2. Respecto de los Docentes Sujetos de Estudio

Mediante sesión informativa a la que fueron invitados por la doctora Edurne Alonso, directora de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, los seis docentes fueron notificados de la nominación que recibieron por parte del alumnado de la escuela como los buenos formadores de docentes de la BENUFF, de los cuales una docente declinó la participación por lo que se realizó el trabajo con cinco de los nominados. En dicha reunión se expusieron los motivos de la investigación y se les presentó el consentimiento informado para su revisión correspondiente y firma; los cinco que aceptaron participar acusaron de recibido el documento de consentimiento informado y confirmaron su participación en este proyecto (Anexo 5).

4.8.3. Respecto del Comité de Ética de CETYS Universidad

Se realizó la gestión ante el Comité de Ética de CETYS Universidad mediante el formulario de comprobación ética, previo al desarrollo de las entrevistas a profundidad (Anexo 1). Con el dictamen de ética aprobado, se realizaron entrevistas a los cinco docentes que

aceptaron participar en la investigación, mismas que se programaron para realizarse dentro del plantel educativo y que, finalmente, por causa de la pandemia de afectación mundial, estas se desarrollaron por la vía telemática, mediante la plataforma de eventos en línea Zoom, con trabajos desde casa.

Las entrevistas dieron cuenta de la vida y obra de los docentes, según su propia narrativa, abordando tres etapas: de la infancia a la profesión, de su vida como docente y profesión y futuro considerando para ello contexto, familia y escuela. En total fueron 15 entrevistas a profundidad que han quedado registradas en video, transcritas de manera textual, puntualmente asentadas en documento electrónico de Word y analizadas en ATLAS.ti9, con el resguardo correspondiente.

4.9. El tiempo

La investigación se desarrolló durante el periodo de pandemia desde finales del ciclo escolar 2019–2020 y hasta mediados del 2020–2021, motivo por el cual se cambió la disposición de las entrevistas a profundidad, que inicialmente se realizarían en la sala de maestros del plantel educativo y finalmente se llevaron a cabo, por la vía telemática mediante la plataforma de Zoom.

Hasta aquí se describieron los componentes metodológicos, conjunto de herramientas y procedimientos operativos que fueron utilizados para construir el conocimiento en este trabajo de investigación. Éste dio inicio con la explicación del paradigma cualitativo, seguido por el método biográfico–narrativo y, en un tercer nivel, en un plano más operativo, la técnica de investigación y el instrumento de recolección de datos, elección de los sujetos de estudio, la explicación sobre el rigor y la calidad, así como la serie de pasos para desarrollar este trabajo, para cerrar con el procesamiento y análisis de los datos, para la construcción de sentido; así como las consideraciones éticas del mismo, el tiempo en el que se realizó la investigación y los procesos desarrollados que derivaron en los resultados que a continuación se mencionan.

Capítulo 5: Resultados

Este capítulo da cuenta de los resultados que se obtuvieron de la recolección de datos empíricos a través de las entrevistas a profundidad, donde se tuvo como propósito inicial elaborar un modelo categorial que defina de manera teórica los rasgos de la pedagogía de la alteridad y, a partir de ello, identificar dichas subcategorías en el discurso de los sujetos de estudio con relación al educando en vulnerabilidad, y comprender el efecto social–relacional que le causan, además de develar los indicios que dan cuenta de esta manera ética de responsabilizarse por el educando, y describir las cualidades del buen formador de docentes de la BENUFF.

Enseguida se presentan los resultados que inician con una semblanza de los participantes, seguido de la información recabada, desde los datos crudos recogidos de la fuente, hasta los organizados en tablas, figuras, y citas textuales de los sujetos de estudio, que dan cuenta de los objetivos aquí planteados.

5.1. Semblanzas de los Sujetos de Estudio

Con las semblanzas se busca mostrar algunas generalidades de los docentes formadores de docentes, participantes de esta investigación. Lo anterior se rescata de lo narrado por ellos respecto de sus biografías, y se presenta como referencia y contexto que da cuenta de la infancia a la profesión y de cómo llegaron a ser docentes, lo que aporta el perfil y fuente de donde surgen los datos que más adelante se despliegan como el resultado de lo aquí investigado.

Semblanza de D1

Nació en Mexicali, B.C. en el seno de una familia conformada por su abuela, mamá y dos hermanas, que por mucho tiempo vivieron en situación “de precariedad y arduo trabajo”, según palabras del propio docente.

Creció en una colonia de nivel socioeconómico bajo y condiciones que él refiere como peligrosas. Su abuelita vivía con ellos, trabajaba vendiendo tortillas y él cooperaba con esos esfuerzos, mientras su madre trabajaba como docente en una secundaria de esta ciudad.

Recuerda su infancia austera, pero con todas sus necesidades básicas cubiertas. En su casa, una constante fue el esfuerzo y la educación; siempre tuvo claro que tenía que estudiar para mejorar sus condiciones de vida y las de su familia y así lo hizo.

Tiene en alta estima el recuerdo de su abuela, de quien aprendió el amor y los valores que se debían prodigar al prójimo. Su abuela, mujer religiosa, siempre lo llevaba con ella a la iglesia, a donde él prefería no asistir, pero que sin embargo lo hacía "para hacerla feliz".

Pronto entendió que su camino sería la docencia, pues de continuo acompañaba a su madre al centro escolar donde ella laboraba y se hizo con el afecto de los compañeros de ella y con la cultura propia de las escuelas. Todo aquel mundo educativo le era familiar.

En preparatoria empezó a dar sus primeros pasos como tutor de sus pares, a quienes apoyaba en los temas que les eran de difícil comprensión y de esa manera se fue encauzando hacia la docencia.

Estudió la licenciatura en la Escuela de Idiomas de la UABC, lo que lo llevó a dar clases en todos los niveles escolares de esta ciudad, donde un día surgió la oportunidad de ser formador de docentes en la Benemérita Escuela Normal Federal Fronteriza de Mexicali, puesto que consiguió por medio de concurso y sin haberlo siquiera pensado con anterioridad.

Se encuentra muy agradecido por esta oportunidad de obtener una plaza por concurso en la escuela normal y piensa que ahí se quiere jubilar, pues refiere que su mayor felicidad es apoyar a sus alumnos que en el futuro serán docentes formadores de esta sociedad.

Con abuelos venidos del campo, es agradecido, generoso, considerado. Su pasión es el fútbol, las amistades, el poder ayudar a otros a salir adelante y la escuela a la que siempre consideró como su oportunidad de mejorar respecto de su contexto de precariedad.

A sus 30 años, D1 es un joven soltero sin hijos, con una buena condición socio–económica. Es licenciado en Docencia de Idiomas, fue un destacado estudiante y ahora un profesional de la *tecne* y de la *praxis*, con grandes sueños por cumplir respecto de la formación de jóvenes docentes y de su vida personal.

Semblanza de D2

Nació en Mexicali, B.C. en el seno de una familia muy unida, conformada por sus padres y dos hermanos, que vivían en condiciones aceptables.

Creció en una colonia de nivel socioeconómico medio bajo. Refiere que tenían todo lo necesario para vivir, sin embargo y, por ejemplo, por las noches prendían la refrigeración y llegado el día tenían que apagarla para hacer ahorros significativos en apoyo de su economía.

Tiene dos hermanos muy diferentes entre sí. Comenta además que si alguna cosa anheló fue tener una hermana, pero que su mamá, con quien tiene una muy buena relación y comunicación, “suplió esa falta”.

Siempre fue muy buena estudiante y desde pequeña soñaba con ser docente. Fue educada con los valores venidos de sus padres, quienes profesan la religión cristiana y a quienes desde siempre y hasta la fecha, acompañó a la iglesia donde también le tocó impartir clases bíblicas a los niños, a la par de su mamá.

Su padre es mecánico y su madre, ama de casa. Comenta que en su familia siempre se primó la educación y ella tuvo claro a muy temprana edad que debía aprovechar la oportunidad de estudiar.

Maestra de Educación Especial por más de una década en escuelas particulares, hasta ahí le llegó la oportunidad de convertirse en docente formadora de docentes, lo cual aceptó en medio de una crisis personal por la pérdida de su hija, y de lo que refiere que “la normal la salvó de aquella situación”.

Psicopedagoga con Maestría en Alta Dirección, egresada del Centro de Estudios Universitarios "16 de septiembre", de 32 años, casada y con tres hijas, ve la vida con optimismo y piensa que entre el ejercicio de la Educación Especial y la formación de docentes continuará su vida hasta el momento de jubilarse.

Con abuelos venidos del campo y padres radicados en Mexicali, D2 es, una persona jovial, alegre, dedicada, empática, que procura estar en permanente preparación y cambio. De convicción religiosa, de valores, que aprecia la amistad y considera a tiempo y fuera de tiempo a sus alumnos. Siempre busca superarse para enfrentar el reto cambiante de ser un buen docente formador de docentes, lo que también le ha significado grandes logros, tanto en lo económico y profesional como en lo personal, toda vez que en más de una ocasión y a pesar de tener poco tiempo en la BENUFF, ha sido nominada como madrina de generación, lo que supone uno de los más altos honores para un docente de cualquier nivel educativo en México.

Semblanza de D3

Nació en Mexicali, B.C. pero a muy temprana edad sus padres, que habían cruzado la frontera para ir a trabajar en el campo de Estados Unidos, fueron deportados y tuvieron que regresar a Jalisco, su estado de origen.

Allá en Jalisco vivió sus primeros años de infancia, en una familia muy unida conformada por sus padres y dos hermanas. Vivían y trabajaban en el campo en condiciones, según refiere el docente, “de mucho esfuerzo y precariedad.”

Desde sus primeros años, D3 vivió experiencias difíciles, ya que al pasar a quinto año tuvo que dejar la escuela por no contar con la edad requerida para ese grado, lo que lo llevó a dejar la escuela por un año y "adjuntarse con su padre para trabajar en la labor, con trabajos de hombre ya grande". De esta experiencia refiere que "cada día llegaba *muerto* a la casa"; fue un año difícil. Luego regresó a terminar la primaria, donde a muy temprana edad entendió el valor de la educación.

Ya en la secundaria, por necesidad, anduvo en lo que él llama "distracciones", haciendo mandados de todo tipo para la gente del pueblo, por lo que descuidó los estudios y reprobó tres materias; entonces tenía que pagar diez pesos por cada una de ellas para hacer un examen y rescatar el ciclo escolar, pero sus padres no tuvieron para realizar el pago y regresó al trabajo del campo.

Unos tíos de Mexicali lo invitan a regresar a su lugar de origen. Sus padres le dan el permiso y regresa en tren a esta ciudad.

Con muchas penurias y discriminación logra terminar sus estudios y llega el tiempo de elegir carrera. Comenta que le sugirieron la normal "porque ahí no cobran". Realizó los trámites correspondientes y logró quedar de entre más de mil aspirantes formados en filas que el refiere como interminables.

Cursó la normal entre un trabajo formal y los mandados que hacía ahí dentro del plantel, "porque su tío le había comprado un carro viejo y feo, pero que le permitió disponerse para ayudar a quien lo necesitara". Entonces se volvió popular y al mismo tiempo encontraba oportunidades en cuanto a lo académico, mismas que lo fueron situando en puestos incluso de poder dentro de la administración del magisterio a nivel estatal y nacional.

Egresado de la BENUFF con estudios en la Normal Superior en México, D3 es un hombre de 67 años, casado, con 4 hijos, y que conforma una familia bien avenida a quien aprecia "como de lo mejor que tiene". Valora su avance material y agradece el hecho de que "la escuela le dio todo y más de lo que esperaba".

Venido del campo, agradecido, amigo, empático, que busca en todo momento el bienestar de sus alumnos, promueve la inclusión y la equidad "a toda costa". Un hombre de pensamiento crítico que, según sus palabras, "espera y pronto mejore la condición del sistema educativo en nuestro país, para dejarle un mejor mundo a los educandos y a la sociedad en general".

Semblanza de D4

Nació en Zacatecas, pero a los dos años de edad sus padres migraron al Valle de Mexicali, a donde se vinieron a vivir de la pizca de algodón.

Ahí vivió sus primeros años de la niñez, "en una familia unida que trabajaba sin descanso, y aun así vivían con muchas carencias económicas. En cuanto tenían algo de edad, sus hermanos abandonaban la casa en busca de mejor fortuna". Muy pronto, D4 supo que la escuela sería de las cosas más importantes en su vida, sin embargo, su padre le dejó claro que ella no estudiaría después de terminar la primaria "porque la escuela no era para las mujeres".

Ahí empezaron sus batallas ya que sus anhelos se contraponían con los de su padre. Y al llegar el momento de inscribirse a la secundaria, solo su hermano tuvo el permiso y privilegio de continuar estudiando; sin embargo, él, su hermano se encargaría de inscribirla a escondidas y al no acudir pronto los maestros fueron a preguntar por qué no se presentaba, por lo que el padre tuvo que ceder. No sería por mucho tiempo, ya que después se vivirían distintos episodios con respecto a la misma lucha.

D4 logró sostenerse en la escuela con excelentes calificaciones, participaba en concursos que siempre ganaba, en la escolta que le representaba uno de sus máximos honores y en eventos deportivos en donde también sobresalió obteniendo prestigio, lo que la llevó a ganar el aprecio de sus docentes, con quienes vivió experiencias en ambos sentidos. Favorables, pero también desfavorables. No obstante, estima que ahí encontró la promesa cumplida de la escuela.

De formación docente en la BENUFF y Psicología Educativa en la Normal Superior de Nayarit, a sus 58 años, la maestra D4 refiere nunca haber renegado de su profesión de la cual se siente muy orgullosa y agradecida.

Al rememorar sobre su profesión comenta cómo pudo hacer gestiones para acceder a una dirección escolar, o haber promovido un cambio de centro de trabajo para moverse de su escuela primaria —en la que trabaja el turno vespertino— en una colonia de muy bajos recursos y condiciones de delincuencia y peligro. En vez de cambiarse, dice, “a la anexa” (escuela que se encuentra a un costado de la normal). Pero refiere que, a sus treinta y ocho años de servicio, para ella es más importante estar “donde la necesitan” y expresa la urgencia de atender el tema de equidad e inclusión educativa, cuestiones tan sentidas en aquellos lugares de precariedad a los que hace referencia.

Divorciada y con dos hijos, dice que su jubilación está cerca y que quizá busque hacer cosas distintas en Estados Unidos, de donde tiene papeles para trabajar.

Semblanza de D5

Nació en Mexicali, B.C. en una familia conformada por sus padres y un hermano. “Una familia funcional, con un buen nivel económico, pero de constante y arduo trabajo”. Sus padres, dueños de negocios, mantenían a una persona como apoyo en casa para sus hijos. La señora que limpiaba su casa a quienes los dos hermanos consideraban como su segunda madre y, que en

todo momento estaba al pendiente y cuidado de ellos fue parte importante en su infancia y adolescencia. Su hermano y él tenían que reportarse a diario a la empresa familiar, en donde realizaban trabajo para apoyar a sus padres.

Estudió artes marciales y comenta que ahí conoció el valor del esfuerzo y la disciplina que ha aplicado en sus proyectos personales y escolares. Igual conoció lo que él llama la importancia de la fe y la religión, a la que se acogió y en la que sirvió en diversas actividades al lado de su familia. A muy temprana edad, D5 entendió el valor y el sistema de la escuela, por lo que de continuo participaba en concursos académicos y obtenía los primeros lugares a base de esfuerzo y disciplina. Esto lo llevó a ganarse el aprecio de sus compañeros y docentes.

Continuó sus estudios e ingresó a la licenciatura en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, tiempo en el que su familia "sufrió un cisma que lo llevó a hacerse cargo de todo: la casa y las empresas que tenían, la familia misma". D5 refiere que a base de esfuerzo y constancia logró salir adelante sin abandonar la universidad en la que también formó parte de El Centro de Atención Educativa a la Comunidad (CIAEC) y tuvo participaciones en cursos y congresos para lograr una estancia próspera como alumno y, finalmente, graduarse como psicólogo, a la par que atestiguaba el restablecimiento de su familia, su casa y las empresas familiares.

Maestro en Psicología por la UNAM, a sus 31 años se encuentra casado, con un hijo y grandes planes por concretar a la par de su esposa, con quien, en su momento, también construyó un proyecto en San Quintín, B.C. En donde brindaba apoyo y servicio psicológico a la comunidad. De un sentir y consideración particular por los educandos a quienes forma como docentes, busca que ellos comprendan el valor del esfuerzo y salgan adelante en medio de sus batallas particulares, para lo que también se hace presente como parte del trayecto formativo de estos futuros docentes.

Aquí el resumen biográfico de los cinco los sujetos de estudio seleccionados por sus educandos, como los buenos formadores de docentes de la BENUFF. Cinco sujetos con historias, contextos, profesiones y edades tan diferentes como las aquí representadas por tres hombres y dos mujeres. Dos adultos jóvenes, uno de edad media y dos mayores; tres normalistas y dos universitarios con Licenciatura y Maestría en Psicología. Tres católicos, dos evangélicos; tres venidos de condiciones precarias, uno de condición baja y uno de condición media. Cuatro de ellos vivieron en condiciones de vulnerabilidad social. Historias dispares, pero con un común denominador: cinco de cinco entendieron a temprana edad el valor y sistema de la educación. La evidencia empírica de estos datos, en el (Anexo 8).

De lo anterior se desprende el cómo las historias condicionan los presentes, pero además que es posible variar la circunstancia según Ortega y Gasset (1995), o atender a lo que Zemelman Merino llamaría el presente potencial (2002).

5.2. Resultados por Objetivos

A continuación, se muestran los resultados por objetivo planteado en este trabajo, organizados en tablas, figuras y citas textuales.

5.2.1. Elaboración del Modelo Categorial de la Pedagogía de la Alteridad

Como primer objetivo se elaboró un modelo categorial, que define de manera teórica los rasgos de la pedagogía de la alteridad a fin de cribar el discurso de los docentes y con ello continuar los trabajos y objetivos planteados en esta investigación. Así, posterior a una amplia revisión de los aportes hechos por Pedro Ortega y el grupo de investigadores de España y México, que han avanzado el discurso proponiendo los principales conceptos de la pedagogía de la alteridad, aquí se analizaron a la luz de teóricos como Emmanuel Lévinas, Horkheimer y Adorno entre otros que ya se han referenciado, a fin de buscar precisión en cuanto a la forma de

ubicar los componentes del modelo categorial que se muestra en la Tabla 1 del capítulo 2 de este trabajo.

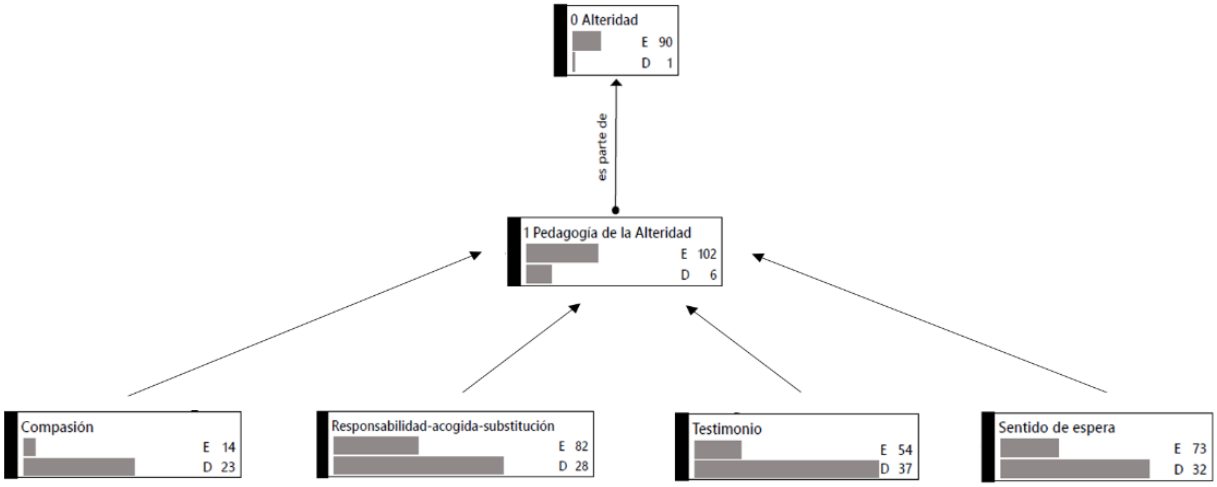
Con base en el modelo categorial, se realizó la operacionalización que permitió definir las dimensiones y los indicadores a considerar en la narrativa docente. Derivado de ello, se establecieron las preguntas por categoría con las cuales se conformó el instrumento para la entrevista a profundidad, de donde se rescató lo requerido por los objetivos planteados en este trabajo, que a continuación se expone:

5.2.2. Identificar las Subcategorías de la Pedagogía de la Alteridad en el Discurso de los Docentes

En respuesta al objetivo 2 de este trabajo, derivado de ATLAS.ti, en la Figura 2 se representan gráficamente las relaciones existentes entre la narrativa de los sujetos investigados y los rasgos generales de la pedagogía de la alteridad, categoría central de este trabajo investigativo. La Figura 2 muestra en barras de color gris el enraizamiento que indica cuántas citas se tienen sobre dicha categoría, así como la densidad, que refiere a los vínculos establecidos respecto de la misma, por lo que también indican su fuerza. Esto da cuenta de la incidencia de dicho concepto en la narrativa docente, lo que finalmente refiere al sentir, pensar y hacer de los sujetos de estudio.

Figura 2

Rasgos de la Pedagogía de la Alteridad en el Discurso de los Docentes



Se citan algunas expresiones que corresponden al gráfico de operaciones lógico–semánticas que refieren a esta categoría central y que desde aquí se deja asentado que, con base en la posibilidad que brinda el ATLAS.ti, donde algunas citas contienen más de una subcategoría toda vez que coocurren los rasgos de una con la o las otras, es posible mencionar la misma cita en más de un apartado. Las citas que a continuación se leen corresponden a preguntas como: ¿Cómo vive su relación con los estudiantes? ¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos? ¿Considera el contexto de los alumnos? ¿Qué opina del tema de la inclusión y equidad? ¿Qué hace al respecto de ese tema? ¿Cómo lo hace? Entre otras.

D1

> […]Mejores docentes que entiendan la responsabilidad y su deber de formar mejores seres humanos, no nada más, mejores seres sociales que significan un engrane más en esta cadena de producción…sino niños más felices, más completos en su estado

> emocional, o su estado espiritual incluso no necesariamente religioso sino espiritual, … no nada más enseñarlos a que planeen y que los alumnos tienen que aprender ciertas cosas del currículo, sino que también tienen que formar ciudadanos un poquito más felices. (D1, 2020)

D1 hace referencia a la integralidad del ser humano que son sus educandos y en ese sentido, mejora su práctica docente a fin de abonar al trayecto formativo y personal de sus alumnos, y a través de ellos, a la sociedad que atenderán cuando salgan a las aulas de todo el estado.

D2

> […]Hablo lo que estoy haciendo porque ¿Cómo les dices respeto y luego les gritas? (D2, comunicación personal, 10 de agosto de 2020)
>
> […] algunos jóvenes dijeron que tendrían que cortar el internet para seguir pagando los servicios esenciales, pero referían en cuanto cobre le pondré una recarga para seguirme comunicando y con base en ello, un grupo de maestros llegamos al acuerdo de ayudar a esos jóvenes, ósea nos juntamos y les dimos un monto para que ellos pudieran tener acceso al internet. (D2, 2020)
>
> […]Amor-Implícito en la docencia. (D2, 2020)

D2 refiere que el 98 por ciento de los educandos pueden acceder sin problema a la educación a distancia, y dos por ciento ha expresado que utiliza su dinero en solventar necesidades básicas y no le es posible pagar el internet para conectarse. Entonces un grupo de docentes en el que se encuentra D2, acuerdan recabar dinero para pagarles el internet periódicamente.

D3

> […]Trabajo con mis alumnos para inculcar esta necesidad de considerar a todos en esta sociedad, pues son ellos los que trabajarán con nuestra sociedad. (D3, comunicación personal, 17 de agosto de 2020)

D3 cifra sus esperanzas en el buen desempeño que espera tengan sus educandos cuando salgan al campo laboral como los futuros docentes de la sociedad de este estado; comprende que su trabajo no termina en el aula.

> […] la máquina se reinicia y nos mueve, pero no es tan inaccesible; lo importante aquí es el proceso pedagógico, cómo calcular los intereses del alumno, cómo calcular las condiciones de su contexto, sus aspiraciones, cómo conocerlo mejor y qué recursos le puedes hacer llegar a través de esto para que ellos se estimulen a conversar. Pero ahorita todavía le tenemos miedo, nos ponemos nerviosos y nos empezaba a sudar la mano y mi teléfono que se prende con la huella, con la mano sudada no me daba; entonces hay que aprender nuevas cosas, pero que no son imposibles. (D3, 2020)

D3, el participante de mayor edad, comenta sobre sus batallas con la tecnología, de la cual entiende que es lo de hoy, por lo que se muestra animado para seguir aprendiendo en beneficio de los educandos. Manifiesta que, aunque la tarea se torne complicada, es posible y en este caso, necesario, superarla.

> […] Hay que aprender a construir las nuevas vías para llegar al alumno y continuar así el proceso educativo; solo seguimos aprendiendo. (D3, 2020)

D4

> […] Siempre considerando al alumno y tratando de responder precisamente a la política educativa pero también al alumno. (D4, comunicación personal, 14 de agosto de 2020)

Docente que no se queda en el plano deontológico, sino que busca ir más allá de ello, pues sabe que trabaja con seres humanos y la complejidad que les es inherente.

D5

> […] Por ejemplo yo llevo mi planeación, pero si sobre la marcha voy entendiendo a los alumnos entonces voy haciendo cambios, adecuando, además de crear redes de apoyo que implica que todos se involucren en la actividad de todos. (D5, 2020)

D5 manifiesta desde un sentido deontológico la importancia de adecuar la práctica según lo requiera la circunstancia; sin embargo, un docente debe tener algo más que el conocimiento de cómo realizar su práctica de manera correcta, para luego hacerlo, pues en ocasiones el variar su práctica le significará tiempo, dinero y esfuerzo extraordinario, que nadie le va a pagar; así es que necesitará un impulso extra para hacer la diferencia.

Estos resultados corresponden a la categoría central de este trabajo de investigación. Enseguida se realiza el desglose de esta información por subcategoría.

5.2.2.1. Compasión. La Tabla 2 despliega el descriptor categorial e indicadores considerados al rescatar los datos de la narrativa docente.

Tabla 2

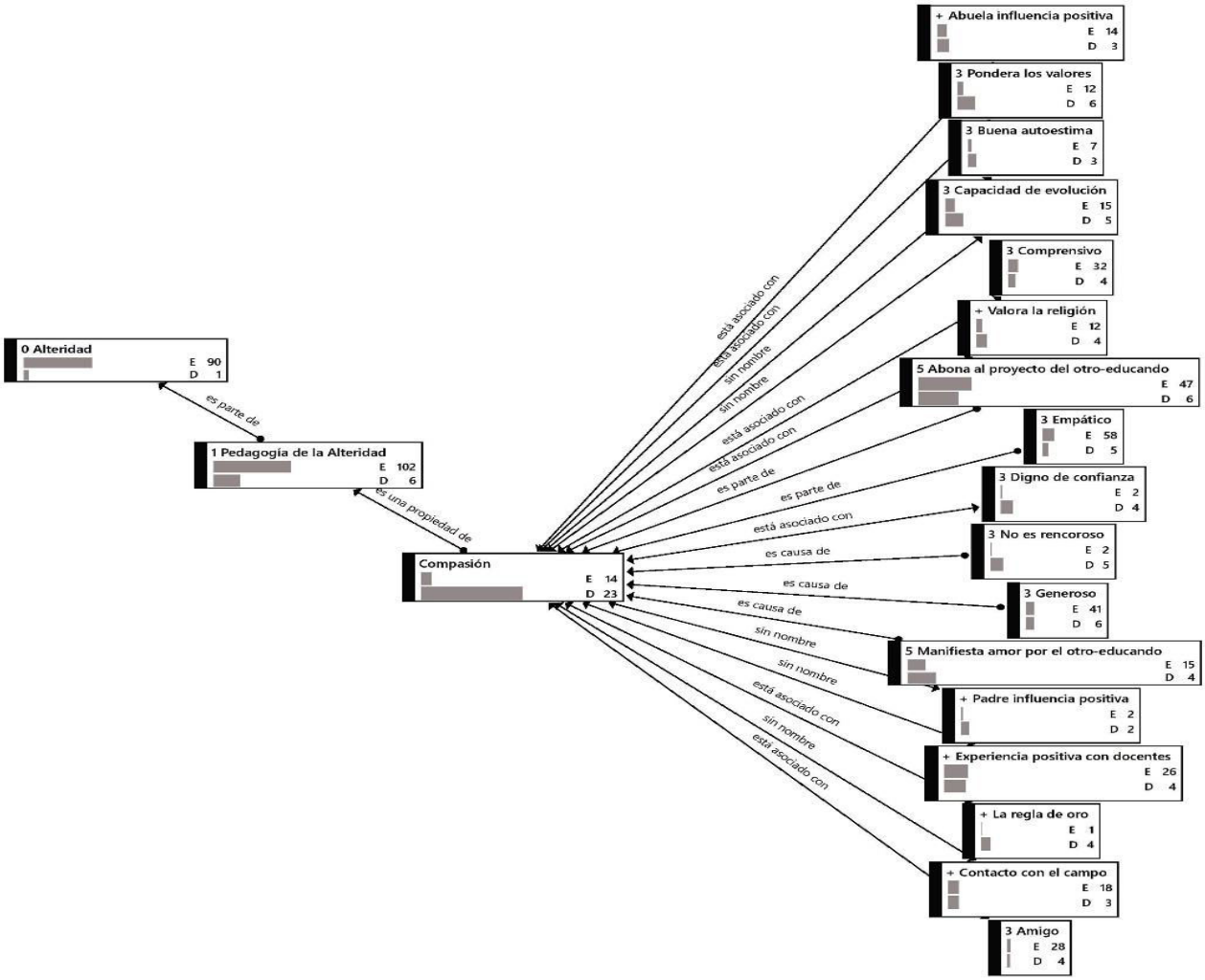
Observable Concreto de Compasión

Descriptor Categorial	Indicador
La compasión es un sentimiento que nace del sufrimiento de otro, pero no se limita a permanecer impasible ante el sufrimiento injusto, se trata de compartir el sufrimiento del otro; es estar afligido por la aflicción de la otra persona. Y eso significa trascenderse uno a sí mismo y ponerse al servicio del otro. (Mínguez y Pedreño 2019, p.129). La compasión se ha definido como "un encuentro con el hombre desposeído, con toda su realidad, a la vez que un compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación" (Ortega y Mínguez, 2001, p.70).	Se conduele del educando en vulnerabilidad. Mantiene la reflexión crítica respecto de la modernidad y sus efectos en la sociedad. Actúa en consecuencia con la necesidad propia del educando, como otro singular y concreto que habita en un tiempo y lugar determinado.

Se muestra la Figura 3 que da cuenta de las relaciones existentes entre la narrativa de los sujetos investigados y los rasgos de la subcategoría *compasión*. También presenta en barras gráficas de color gris el enraizamiento que indica cuántas citas tiene dicha subcategoría y la densidad que se refiere a los vínculos establecidos respecto de la misma; lo que daría cuenta de la incidencia de dicha subcategoría que se refiere al sentir, pensar y hacer de los sujetos de estudio.

Figura 3

Rasgos de la Compasión en el Discurso de los Docentes



Se citan algunas expresiones que corresponden a la gráfica de operaciones lógico–semánticas que se refieren a esta subcategoría y que dan respuesta a preguntas como: ¿Qué evoca en un profesional como usted, el hecho de ver llegar a la escuela a un alumno en vulnerabilidad? ¿Qué efecto le produce en particular? ¿Podría ahondar sobre ello? ¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes? ¿De qué manera? ¿Qué lo motiva a hacerlo?

D1

> […] ahí voy a estar formando a alumnos responsables, amorosos, que por su profesión y por sus mismos alumnos, trato siempre de inconscientemente que la docencia no nada más es hacer tu planeación y tratar de aplicarla cien por ciento en tu clase, sino preocuparte un poquito más por el alumno de manera personal, si tienes que dejar de lado a veces tu plan de clases tus actividades y llevarte a Juanito y preguntarle ¿Cómo está, por qué viene llorando, por qué tiene un moretón en el brazo? Creo que todo lo demás a veces pasa a segundo término. Siempre le digo a mis alumnos que mi objetivo principal en el salón de clases es primero que estén bien, física y emocionalmente y ya luego la materia de inglés viene solita. (D1, comunicación personal, 12 de agosto de 2020)

D2

> […] Compasión-Lo que siempre debemos tener hacia las personas. (D2, comunicación personal, 11 de agosto de 2020)
>
> […] Hay casos que me han dejado reflexionando todo un día e incluso hasta pregunto "te puedo marcar y ya nos ponemos de acuerdo para continuar el caso" Entonces me dejan responsabilidad en cuanto a que yo ya sé lo que les está sucediendo. (D2, 2020)

D3

> […] Para mí, para cuando veo un alumno me provoca crear mejores oportunidades para que pueda acceder (D3, comunicación personal, 17 de agosto de 2020)

En este caso, D3 hace referencia a los educandos que llegan en situación de vulnerabilidad económica o social.

D4

> […] Pues mire, tengo treinta y ocho años de servicio y sigo trabajando en la periferia pudiendo estar ahí en la anexa, pero por qué sigo allá, porque ahí me necesitan. Tengo un niño que vive en el Centro de Readaptación, entonces lo recibo en tercero sin saber leer, sin saber escribir y con una pésima conducta, sin autorregulación y sin asidero valoral y entonces pienso que ahí puedo apoyar y ahí sigo. (D4, 2020)

> […] Amor-Incondicional, Compasión-Siempre, Responsabilidad por el alumno–Lo más importante, Inclusión–Siempre, Problemas–Hay que resolverlos, Futuro–Muy próximo. (D4, comunicación personal, 13 de agosto de 2020)

La Figura 3 muestra un pobre enraizamiento de la subcategoría de compasión, por lo que, con base en los gráficos, es posible anotar que es el componente del modelo categorial con menor peso en el discurso de los docentes. En la discusión de los resultados, se ahondará sobre este punto.

5.2.2.2. Responsabilidad–Acogida–Substitución. La Tabla 3 da cuenta del descriptor categorial, además de los indicadores de esta subcategoría compuesta, ubicada en el segundo lugar del modelo categorial.

Tabla 3

Observable Concreto de Responsabilidad–Acogida–Substitución

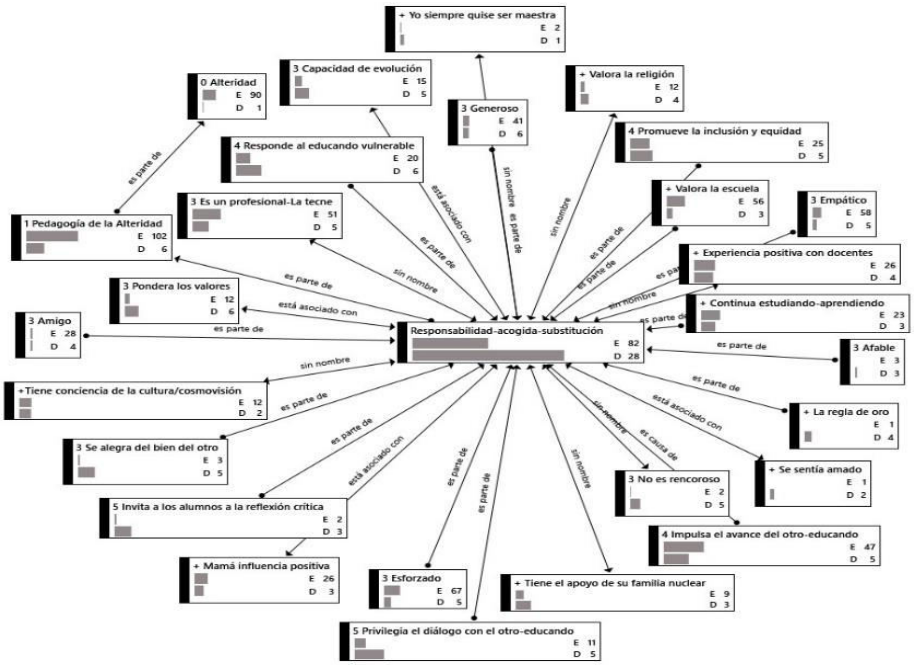
Descriptor Categorial	Indicador
Responder del otro en educación significa acogerle y hacerse cargo de él (Ortega et al. 2004, p.25). Es generosidad incondicional de dar lo que necesita el otro–educando, sin que, en ningún momento, nadie pueda decir que ha cumplido con su deber de educar. Por lo que el educador es responsable–por–el–educando, responsabilidad ilimitada que no se ajusta a ninguna legalidad. Estamos pues, ante otra cosa (Mínguez., 2004. pp. 95–96).	Se hace cargo de la necesidad del educando en vulnerabilidad. Llega al grado de donar su tiempo y dinero, así como otras cuestiones personales, al educando.

En la Figura 4 se muestran las relaciones existentes entre la narrativa de los sujetos investigados y su forma de responsabilizarse por el *otro*–educando. Así mismo, muestra hasta qué niveles puede escalar dicha responsabilidad, que en la propuesta de modelo categorial elaborada para este trabajo investigativo supone un avance progresivo que es detonado por la compasión. Ésta se encuentra en el plano de las emociones y detona acciones como la responsabilidad del mismo por el *otro*, que lo lleva a hacerse cargo de él en su necesidad, por lo que lo acoge e, incluso, es posible que derive en un paso más, cuando la mismidad cede su propio lugar a la otredad, en un ejercicio de donación y renuncia que puede llegar a la substitución.

También se muestra en barras gráficas de color gris, el enraizamiento que indica cuántas citas tiene dicha subcategoría; y la densidad que refiere a los vínculos establecidos respecto de la misma, lo que daría cuenta de la incidencia de dicha subcategoría que refiere al sentir, pensar y hacer de los docentes investigados.

Figura 4

Rasgos de Responsabilidad–Acogida–Substitución en el Discurso de los Docentes



Se citan algunas expresiones que corresponden a la gráfica de operaciones lógico–semánticas, que se refieren a esta subcategoría y que responden a preguntas como: ¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes? ¿De qué manera? ¿Qué lo motiva a hacerlo?

D1

> […] Es una relación muy bonita, la verdad. Yo siempre les he dicho a ellos que la mejor parte del día para mí es entrar al salón de clases, siempre, siempre, siempre. Bueno, y no nada más el salón de clases, siempre me alegra el encontrármelos por los pasillos, por la explanada y que volteen y te saluden; ya te hace el día. (D1, 2020)
>
> […] y con los demás, si me siento a su lado y a ver en qué te está fallando aquí, dedicarles más tiempo y estar a su lado siempre, acompañarlos más de la mano. (D1, 2020)

D1 es un docente joven que en este apartado manifiesta la alegría que le causa tratar con sus educandos. Refiere que comprende la necesidad de tratar de manera particular a cada uno de ellos, por lo que les presta atención personalizada como manifiesta en su narrativa.

D2

> […] Algunos jóvenes dijeron que tendrían que cortar el internet para seguir pagando los servicios esenciales, pero referían "en cuanto cobre le pondré una recarga para seguirme comunicando" y con base en ello, un grupo de maestros llegamos al acuerdo de ayudar a esos jóvenes, ósea, nos juntamos y les dimos un monto para que ellos pudieran tener acceso al internet. (J. Valenzuela, comunicación personal, 10 de agosto de 2020)
>
> […] La relación con ellos es muy buena, muy cordial, muy respetuosa la verdad, y ellos saben que, pues pueden contar conmigo, no solo en lo académico, sino en lo personal; de

hecho, me buscan incluso en los periodos vacacionales, y ellos saben que siempre voy a estar para acompañarlos en su proceso. De hecho, me hablan a toda hora y a veces se me olvida quitarle el sonido al celular y suena a toda hora, eso también es algo que debo cuidar. (D2, 2020)

D3

[…] Yo tengo que respetarlos y darles la palabra a todos. Siempre busco darle la vuelta a mi lista para que todos participen en el diálogo. (D3, comunicación personal, 17 de agosto de 2020)

[…] y entonces yo insisto en mi lema, "para servir al hombre hay que conocerlo" y yo no puedo este quitarle el derecho a alguien si no lo conozco, si no tengo los argumentos, pero bien estudiados para poder demostrar que esa persona no va a poder. Pero fue una gran discusión en esa ocasión; había que correr a esa persona y yo decía que no, pues si ya bastante han esperado primaria, secundaria, preparatoria, para que un bonito maestro de la normal diga que no. (D3, 2020)

Este comentario se dio en el contexto profesional, en una situación donde un par del docente proponía que dieran de baja a un educando del que se decía que no iba a poder sacar adelante la carrera. El docente citado se interpuso, discutió, argumentó y solicitó se diera una consideración extra al educando en cuestión, quien finalmente mantuvo su matrícula.

[…] Considerando precisamente que su contexto y situación es diferente del otro que no está en una condición desfavorable. (D3, 2020)

D4

[…] ahora por la clase a distancia, porque nos explican yo no tengo datos, o no tengo equipo y tan lo hemos considerado que en la normal un grupo de maestros estamos

reuniendo dinero para apoyar a los muchachos que tienen problemas para comunicarse, y damos un dinero por mes o por quincena. (D4, 2020)

D5.

[…] Literal pienso ¿Qué no habrá pasado esta persona para llegar hasta este punto? (D5, comunicación personal, 13 de agosto de 2020)

D5 mantiene una reflexión en su práctica docente, que no se suscribe al momento, pero considera los antecedentes y el contexto de sus educandos.

[…] Adecuando y cambiando lo necesario para que el alumno pueda acceder. (D5, 2020)

[…] Amor–Incondicional, Compasión–Siempre, Responsabilidad por el alumno–Lo más importante, Inclusión–Siempre, Problemas–Hay que resolverlos, Futuro–Muy próximo. (D5, 2020)

Si bien los datos que arroja la figura 4 muestran rasgos de la responsabilidad deontológica que se supone inherente al trabajo profesional, lo narrado por los docentes respecto de su práctica denota en el trato con los educandos un avance extra a lo propiamente laboral.

La Figura 4 muestra un fuerte enraizamiento y densidad en las barras, por lo que es posible anotar que esta subcategoría compuesta, tiene presencia significativa en la narrativa docente.

5.2.2.3. Testimonio. La Tabla 4, refiere al descriptor categorial e indicadores de esta subcategoría de la pedagogía de la alteridad.

Tabla 4

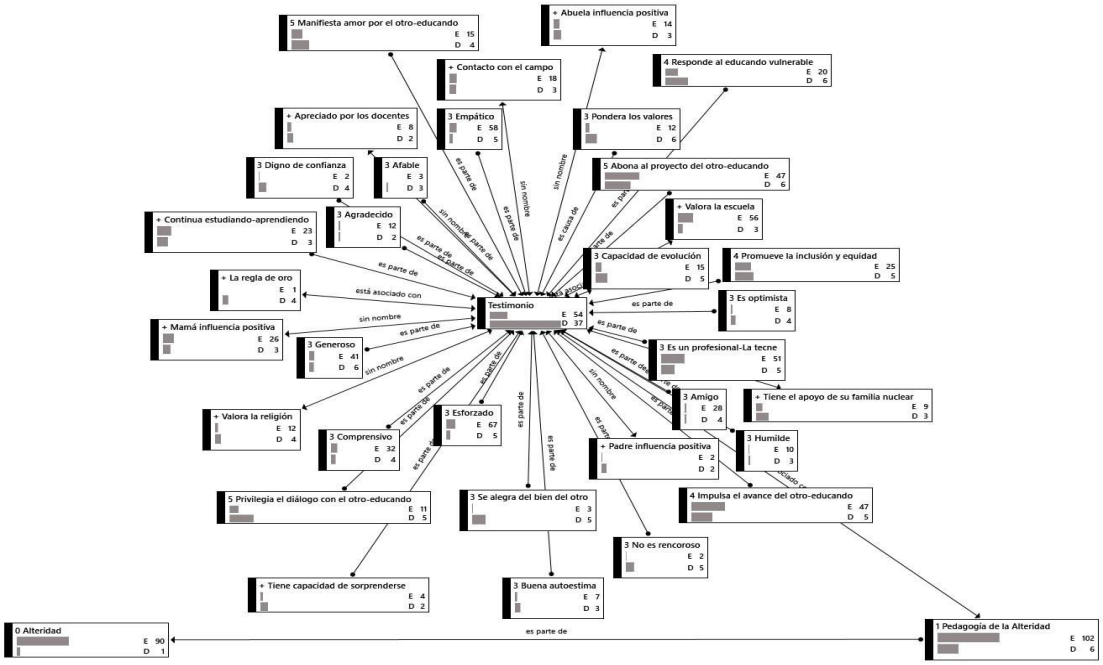
Observable Concreto de Testimonio

Descriptor Categorial	Indicador
La educación en la alteridad más que explicar, muestra. “Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros” (Ortega y Romero, 2013, p.75). “Hay maestría cuando hay testimonio” (Ortega, 2016, p.259).	Es congruente entre sus dichos y hechos. Educa con el ejemplo.

Se muestra la Figura 5 respecto del testimonio o congruencia y da cuenta de las relaciones existentes entre lo que los docentes dicen que hablan y lo que dicen que hacen. También se expone en barras gráficas de color gris el enraizamiento que indica cuántas citas tiene dicha subcategoría; y la densidad que refiere los vínculos establecidos respecto de la misma, lo que daría cuenta de la incidencia de dichos términos que refieren al sentir, pensar y hacer de los sujetos de estudio.

Figura 5

Rasgos del Testimonio o Congruencia, en el Discurso de los Docentes



Se citan algunas expresiones que corresponden a la gráfica de operaciones lógico–semánticas que refieren a esta subcategoría cuando responden a preguntas como: ¿Cómo vive su relación con los estudiantes? ¿Se considera congruente entre lo que usted dice y luego hace? ¿Por qué?

D1

> […] Definitivamente, porque el decir que no, pues no puedes despegarte tú de tus valores. Obviamente al entrar o salir del salón de clases…siempre ser honesto, siempre ser responsable, ideas sencillas que me ayudan a saber qué es lo que debo y no debo hacer dentro del salón de clases, todo siempre en beneficio de mis alumnos. (D1, comunicación personal, 12 de agosto de 2020)
>
> […] Porque de esa manera puedo ganarme la confianza de mis alumnos; hay veces que soy esclavo de mi propia palabra, este porque si digo algo lo tengo que hacer a pesar de que a veces me equivoco; si prometo algo, lo tengo que cumplir este, siempre; entonces soy muy cuidadoso con lo que digo y con lo que hago, porque si no, ya es, para mí es como firmar un contrato, porque los alumnos se dan cuenta de ello y te ganas su confianza y te ganas el respeto, no solo como un ser humano sino como un profesional de la educación. (D1, 2020)

D1 denota congruencia al considerar la importancia de hacer lo que dice, a fin de iniciar un camino de confianza y respeto con los educandos.

D2

> […] no puedes decir a un niño que venga al aula y exigirle que sea respetuoso si nunca ha vivido ese valor, ósea que con solo nombrárselo no lo va a poder llevar a cabo en el

aula, ósea, él tiene que tener a alguien que lo ha practicado y entonces él podrá repetirlo. (D2, 2020).

D2 comprende la importancia del modelaje en la educación; esto habla de lo deontológico, pero la forma en que dice que lo lleva acabo conlleva otros componentes que se perciben de orden ético.

D3

> […] Tratando de enseñar con el ejemplo. (D3, comunicación personal, 17 de agosto de 2020)
>
> […] siempre el mensaje positivo, no puede ser otro de nuestra parte y sobre todo nunca enojarnos con los alumnos porque no somos iguales, ellos apenas están en formación. (D3, 2020)

D4

> […] Porque así aprendí de mi maestro Plácido, ósea me gusta ser congruente y yo creo que eso sí han valorado mis alumnos, que les exijo, pero que a la par de que les exijo, también doy. (D4, comunicación personal, 14 de agosto de 2020)
>
> […] un día salí corriendo de la normal y me encontré en el estacionamiento a una joven llorando desconsolada y al verla pensé, si me detengo voy a llegar tarde, pues dejé mis cosas y fui a atenderla. Lloró, habló y ya después de todo me dijo: ¡Maestra se le va a hacer tarde! No mi amor, nada es más importante ahorita y ella dice que eso jamás se le va a olvidar y cada 15 de mayo ella me manda un mensajito para saludarme y agradecerme. (D4, 2020)

D5

> […] No sirve decir a mis alumnos de qué manera vamos a evaluar y yo hago otra cosa. Es muy importante ser congruente porque si no, ¿pues de qué estamos hablando? (D5, comunicación personal, 13 de agosto de 2020)
>
> […] Sí porque la práctica docente es una oportunidad de cambio para los alumnos. La práctica docente irá cambiando entonces como docentes debemos tener más herramientas en tu mochila pedagógica para afrontar los retos. (D5, 2020)

La Figura 5 muestra un mediano enraizamiento, es decir la cantidad de citas sobre el tema en el discurso de los docentes, sin embargo, muestra una mayor densidad lo que refiere a la cantidad de vínculos y con ello, fuerza, que mantiene con otros rubros de la acción docente. En general, esta subcategoría tiene presencia significativa en la narrativa docente.

5.2.2.4. Sentido de Espera. La Tabla 5 muestra el descriptor categorial, así como los indicadores que dan cuenta de esta subcategoría de la pedagogía de la alteridad.

Tabla 5

Observable Concreto de Sentido de Espera

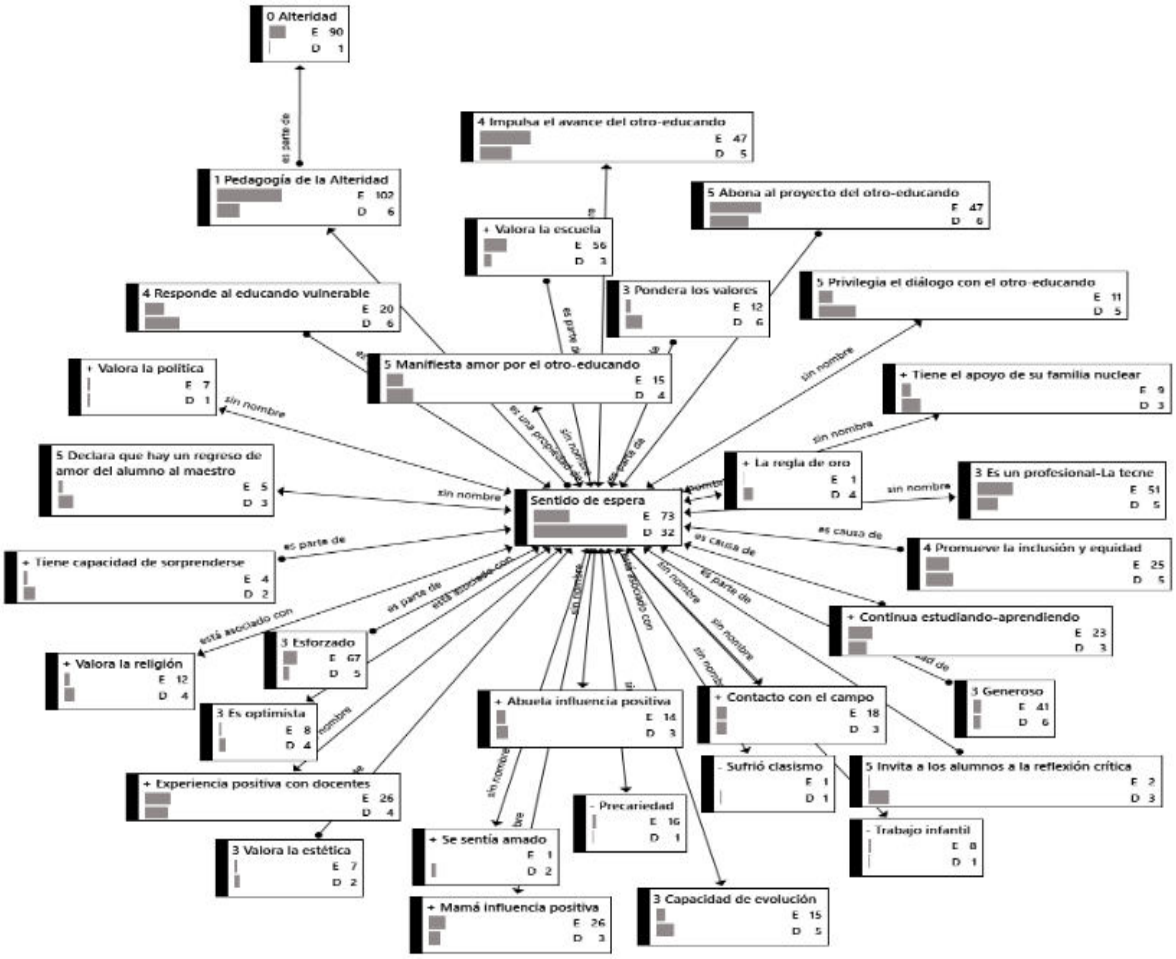
Descriptor Categorial	Indicador
Educar para construir el sentido de la espera…Contribuir en la formación de un estudiante para desembocar en la construcción de expectativas…Educar también es un acto que nos trasciende porque significa acompañar al otro a construir su vida, a trazar las líneas básicas de su existencia como humano (Gárate, 2018, p.76).	Educa desde la promesa de la escuela de posibilitar futuros particulares y profesionales en el educando.
Sabe que su labor no termina en el aula, por lo que guarda la esperanza como lo indispensable para seguir trabajando a pesar de la dificultad de la tarea (Ortega, 2016).	Mantiene el optimismo respecto del futuro y a pesar de la dificultad y así se los transmite.

La Figura 6 da cuenta, respecto de la narrativa de los sujetos investigados, de su forma de concebir el futuro. También se muestra en barras gráficas de color gris, el enraizamiento que

indica cuántas citas tiene dicha subcategoría, y la densidad que se refiere a los vínculos establecidos respecto de la misma.

Figura 6

Rasgos del Sentido de Espera en el Discurso de los Docentes



Se citan algunas expresiones que corresponden a la gráfica de operaciones lógico–semánticas, que refieren a esta subcategoría; y que responden a preguntas como: ¿Cómo visualiza el futuro? ¿Qué espera dejar a la sociedad a través del trabajo con sus alumnos? ¿Alguna vez ha mirado con desesperanza el futuro? ¿De qué manera se ha variado su trabajo con

el uso del internet? ¿Continúa preparándose? ¿Alguna vez ha pensado que esta profesión desaparecerá?

D1

> […] Aunque uno como docente siempre tiene que mejorar, cualquier cosa que involucre la mano del ser humano es perfectible. (D1, 2020)

D1 expresa que, aunque la tarea sea complicada, hay posibilidad de mejorarla e incluso perfeccionarla, es decir, que no se conforma, que tiene la esperanza de que las cosas pueden ser mejor en la tarea educativa y en las diversas de la actividad humana.

D2

> […] la verdad yo soy de las personas que siempre piensan que hay formas de salir adelante. (D2, comunicación personal, 10 de agosto de 2020)
>
> […] he podido ver con mis ojos cuando el contexto es desfavorable, pero si uno tiene ganas de salir adelante, entonces va quitando todo lo que le interfiere para finalmente llegar a su objetivo. (D2, 2020)
>
> […] El compromiso que tengo hacia mi ejercicio profesional y el impacto que puedo tener en los formadores del día de mañana. (D2, 2020)

D3

> […] Siempre es tiempo de considerar a los padres en la labor docente. (D3, comunicación personal, 17 de agosto de 2020)

Es posible deducir que también cifra esperanzas en los otros, en este caso con base en el apoyo recibido por los padres en la fundación de una escuela en Tijuana; donde los padres de familia se unieron y levantaron una escuela donde solo había un cerro.

> […] entonces hay que aprender nuevas cosas pero que no son imposibles. (D3, 2020)

> […] Hay que aprender a construir las nuevas vías para llegar al alumno y continuar así el proceso educativo, solo seguimos aprendiendo. (D3, 2020)

D5

> […] Me considero una persona que siempre busca ir más allá que no se queda con lo básico, que crea oportunidades y que busca crear oportunidades para los demás; ejemplo cuando yo llego a San Quintín abrimos un centro como una réplica de CIAEC para atender tanto a los niños como a la población indígena y en general. (D5, 2020)

Los datos expuestos en la Figura 6, muestran una presencia significativa de esta subcategoría en la narrativa docente; lo que reviste importancia toda vez que el precursor de la pedagogía de la alteridad considera el sentido de espera, como "una de las actitudes indispensables para educar…por lo que estas actitudes siempre deberían estar presentes, no sólo en el discurso pedagógico, sino también en la praxis educativa (Ortega, 2016, p.260).

5.2.3. Develar los Indicios que dan Cuenta de Esta Manera Ética de Responsabilizarse por el Educando en Vulnerabilidad

La Tabla 6 muestra el observable concreto, respecto del objetivo de develar qué indicios reflejan la responsabilidad por el otro educando en vulnerabilidad.

Tabla 6

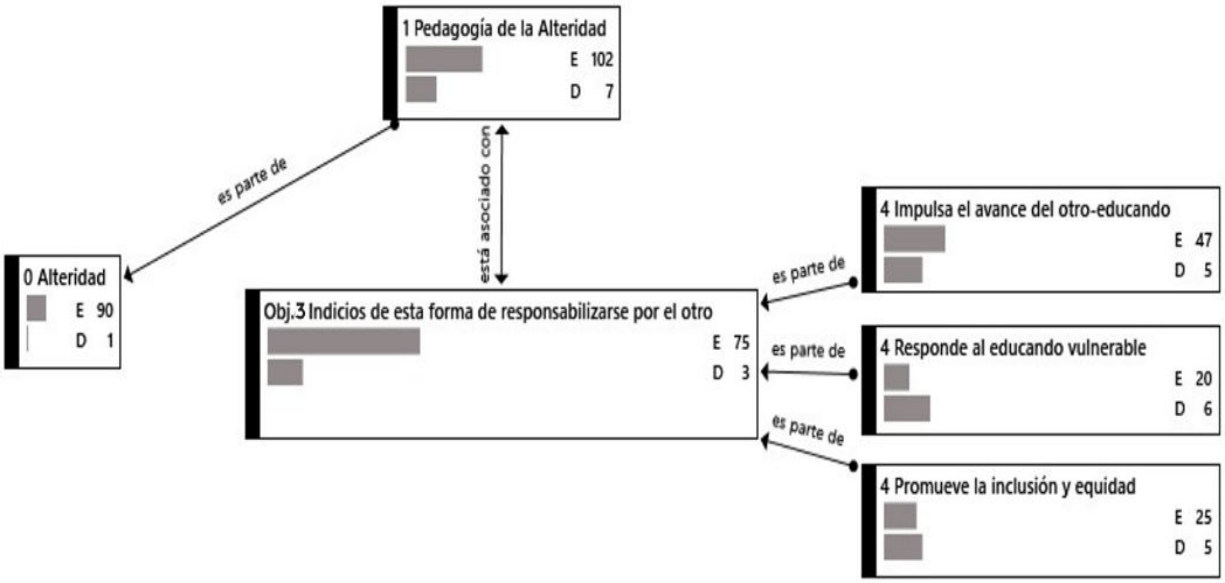
Observable Concreto del Objetivo 3

Objetivo 3	Indicador
Develar los indicios que dan cuenta de esta forma de responsabilizarse por el otro.	Responde al educando vulnerable Promueve la inclusión y la equidad Impulsa el avance del *otro*-educando

Estos indicios emergieron del discurso de los sujetos investigados, de manera tácita o explícita, estuvieron en todos los textos analizados. En la Figura 7 se muestra lo antes expuesto, además de las gráficas de barras en color gris que exponen el enraizamiento con la cantidad de citas de dicho acopio de datos respecto del objetivo tres de la investigación. Además, incluye la densidad que refiere a los vínculos establecidos con el mismo; lo que da cuenta de la aparición y fuerza de tales indicios.

Figura 7

Indicios en el Discurso, que dan Cuenta de la Responsabilidad Ética de los Docentes



Se citan algunas expresiones que corresponden a la gráfica de operaciones lógico–semánticas, que se refieren a este cuarto objetivo y que dan respuesta a preguntas como: ¿De qué manera y en qué medida su acervo valoral ha influido en su práctica docente? ¿Cómo desarrolla su práctica docente? ¿Considera el contexto de los alumnos? ¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos? ¿Ahora mismo volvería a decidir ser docente?

¿Qué espera dejar a la sociedad a través del trabajo con sus alumnos? ¿De qué manera se ha variado su trabajo con el uso del internet? ¿Continúa preparándose? ¿Alguna vez ha pensado que esta profesión desaparecerá?

D1

> […] veo a mis alumnos entrar de cierta forma, en primer semestre, temerosos, tímidos, sobre todo con una materia que es muy complicada y estigmatizada por ellos mismos como lo es el inglés; les da mucha pena hablar, participar en general por el miedo a equivocarse, y el verlos salir después de dos semestres con una actitud totalmente diferente, este es muy gratificante, entonces creo que ese es mi mayor logro. (D1, comunicación personal, 12 de agosto de 2020)

D1 da cuenta de la vulnerabilidad social en la que aparece el educando que no habla inglés, lo que le provoca ser estigmatizado por otros.

> […] no puedo evitar ser empático con ellos y tratar de brindarles más apoyo de lo que a lo mejor les brindaría a otros alumnos que están en mejores condiciones. (D1, 2020)

D2

> […] Por ejemplo, yo ahora cuando estoy planeando me pregunto: ¿Y a mí me gustaría que me presentaran de esta forma la información? Y con base en ello es que voy modificando. Ahora, con la atención en la Educación Especial al ver a estos niños prácticamente encerrados en sus cuerpos y recordar la infancia que yo tuve tan feliz y ver a los niños con una necesidad, a veces decimos no escuchan, no saben y cuando ya trabajas con ellos entiendes tantas cosas y ves que la escuela debe ser una respuesta también para ellos. (D2, comunicación personal, 10 de agosto de 2020)

D2 considera el sentir del educando, poniéndose en su lugar y brindándole lo que a D2 le hubiera gustado que le otorgaran en su tiempo como educando.

> […] Jóvenes con muchísimas necesidades pues bien sabemos que como su nombre lo dice, adolescencia y pues adolecen de muchas cuestiones por todos los cambios que precisamente están pasando, tanto físicos como emocionales; entro y me quedan los tres grupos de primero y mi materia era Cívica y Ética y me encuentro con chicos que no solo no saben el concepto, sino que no saben cómo vivir los valores; entonces, recordando a mi maestra de Español, busqué hacer vívidas mis clases, así como vivenciar los conceptos. (D2, 2020)

D3

> […] otra cosa es conocer al alumno, conocer al sujeto con el que vas a trabajar y conocerlo lo más que puedas, más a fondo, acercarte, conversar, seguir sus movimientos, seguir sus necesidades, seguir sus inquietudes para ver el momento exacto en el que tú saltas para dar la orientación, para proponer la trampa donde quieres que el niño entre a buscar aprendizajes por sí solo; eso es muy bonito y surge de ese ejemplo que mi padre me dio. (D3, comunicación personal, 17 de agosto de 2020)

> […] Pues son muy respetables, es abrir la oportunidad a que todos participen de las cosas de la vida, en este caso de la educación, pero también de la alimentación, de la casa, etcétera. La sociedad no es de algunos, es de todos, por eso todos debemos tener el derecho de acceder. (D3, 2020)

A través de esta reflexión, D3 muestra un pensamiento crítico, cuando menciona la desconsideración del sistema para con algunos sectores de la sociedad.

> […] yo le doy cabida a todos; para mí no es mejor este que el otro, para mí el valor de la estética es que haya habido alguien, en este caso un alumno, que ha creado algo, aunque esto se quede ahí en su casa, aunque no se venda. (D3, 2020)

D4

> […] ahora por la clase a distancia porque nos explican "yo no tengo datos", o "no tengo equipo" y tan lo hemos considerado que en la normal un grupo de maestros estamos reuniendo dinero para apoyar a los muchachos que tienen problemas para comunicarse, y damos un dinero por mes o por quincena. (D4, comunicación personal, 14 de agosto de 2020)

D5

> […] Esa percepción de inclusión es "vamos a incluirnos todos para generar el cambio". (D5, comunicación personal, 13 de agosto de 2020)
>
> […] Por ejemplo, yo llevo mi planeación, pero si sobre la marcha voy entendiendo a los alumnos, entonces voy haciendo cambios, adecuando. (D5, 2020)
>
> […] Espero seguir aprendiendo, espero seguir creciendo, espero realmente dejar una huella, dejar un impacto en mis alumnos, en las personas que me rodean, …fomentando ese cambio; realmente quisiera ser la diferencia, respecto a lo que hago y generar cambios en los demás. (D5, 2020)

Este apartado devela los indicios de responder al *otro* y muestra a un docente que pone al educando en el centro del acto educativo, que está atento de sus necesidades y las privilegia, cuando responde incluso al vulnerable, pero, además promueve ante sus pares la inclusión y equidad, con lo que también impulsa el avance educativo del educando.

5.2.4. Comprender el Efecto Social–Relacional que Causa al Educando en Vulnerabilidad, Esta Manera de Responsabilizarse por Él

Con este objetivo se buscó recuperar de la narrativa docente, los efectos que esta forma ética de educar causa a sus educandos en vulnerabilidad. La Tabla 7 expone el observable concreto que se buscó rescatar de los datos.

Tabla 7

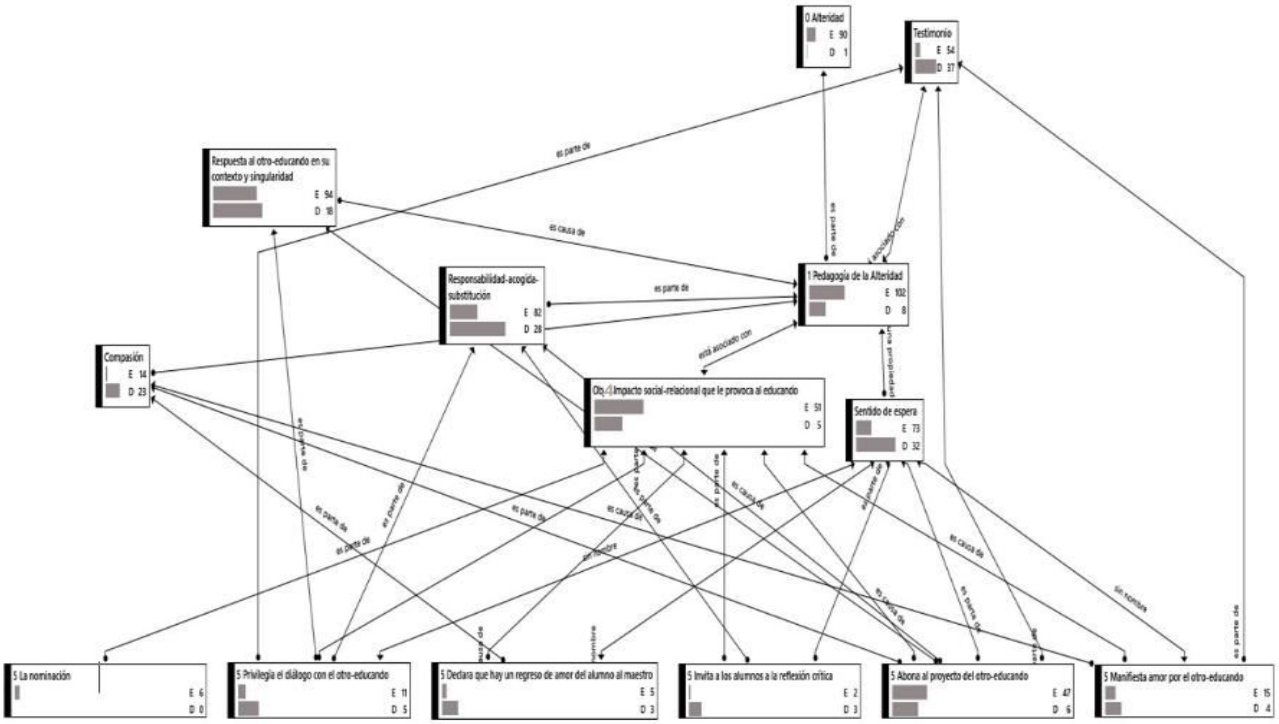
Observable Concreto del Objetivo 4

Objetivo 4	Indicador
Interpretar el efecto social–relacional que causa al educando en vulnerabilidad, esta manera de responsabilizarse por él.	Manifiesta aprecio por el educando. Privilegia el diálogo con el educando. Invita a los educandos a la reflexión crítica. Suple algunas de sus necesidades de manera extraordinaria y no le cobra la deuda. Abona al proyecto personal y profesional del educando. Declara que hay un regreso del educando al maestro (la nominación ya comporta un impacto social–relacional).

Estos datos surgieron de la narrativa docente. La figura 8 muestra lo antes expuesto; además de las gráficas de barras en color gris, que expone tanto la aparición como la fuerza del efecto social–relacional que esta manera de responsabilizarse, que el docente tiene por el educando y lo que ello le causa a este último, según el discurso de los docentes.

Figura 8

Efecto Social–Relacional, que, Según la Narrativa de los Sujetos de Estudio, su Práctica Docente Causa al Educando



Se citan algunas expresiones que corresponden a la gráfica de operaciones lógico–semánticas, que refieren a este quinto y último objetivo. Dicho objetivo responde a preguntas tales como: ¿De qué manera ha variado su práctica la llegada de las redes sociales? ¿Cómo vive su relación con los estudiantes? ¿Qué evoca en un profesional como usted, el hecho de ver llegar a la escuela a un alumno en vulnerabilidad? ¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes? ¿Qué lo motiva a hacerlo?

D1

> […] ahí voy a estar formando a alumnos responsables, amorosos, que por su profesión y por sus mismos alumnos, trato siempre de inconscientemente que la docencia no nada más es hacer tu planeación y tratar de aplicarla cien por ciento en tu clase, sino preocuparte un poquito más por el alumno de manera personal. Si tienes que dejar de lado a veces tu plan de clases tus actividades y llevarte a Juanito y preguntarle ¿Cómo está, por qué viene llorando, por qué tiene un moretón en el brazo? Creo que todo lo demás a veces pasa a segundo término. Siempre le digo a mis alumnos que mi objetivo principal en el salón de clases es primero que estén bien, física y emocionalmente y ya luego la materia de inglés viene solita. (D1, comunicación personal, 12 de agosto de 2020)

D1 habla del compromiso que le causa el educando en vulnerabilidad y la forma en la que varía su práctica docente, para atenderlo en su singularidad.

> […] El asunto es dar igualdad de oportunidades para todos, porque quizá el alumno que tiene la vida resuelta y que además es bueno en el inglés, versus aquellos alumnos que tienen que trabajar por las tardes, en su hogar faltan algunas cosas y que también no son tan buenos en la materia, porque ellos lo saben y yo también; porque hay a quienes no se les da tan bien el inglés, pues con ellos tienes que trabajar más fuerte. (D1, 2020)

> […] Entonces quizá yo desde mi pequeño espacio, desde mi círculo, mi trinchera, yo sé que puedo hacer alguna diferencia. Quizá no le voy a cambiar la vida a mis alumnos, a todos, pero sé que no debo dejar de intentarlo, porque es mi deber como docente y es mi gusto por hacerlo. (D1, 2020)

> […] cuando voy al salón de clases me siento más relajado, me siento más contento; y los alumnos te lo regresan; creo que hago las cosas con ganas, con amor. Este ha sido

siempre con un objetivo en mente y los alumnos perciben eso y te regresan lo mismo. (D1, 2020)

D1 menciona la alegría que le causa trabajar con los educandos, y agrega que ellos “te regresan lo mismo”.

D2

> […] de hecho, al año de que llegué los jóvenes me piden ser su madrina y otros compañeros me dijeron que eso no era común a tan poco tiempo de servicio. (D2, comunicación personal, 10 de agosto de 2020)
>
> […] Ahora mismo en el tiempo de la pandemia llega otra generación que me pide lo mismo y entonces son ellos los que me han marcado y me han entregado mucho. (D2, 2020)
>
> […] algunos jóvenes dijeron que tendrían que cortar el internet para seguir pagando los servicios esenciales, pero referían: “en cuanto cobre le pondré una recarga para seguirme comunicando” y con base en ello, un grupo de maestros llegamos al acuerdo de ayudar a esos jóvenes, ósea nos juntamos y les dimos un monto para que ellos pudieran tener acceso al internet. (D2, 2020)

D2 da cuenta de las cuestiones que de manera extraordinaria ellos realizan como docentes, lo que lleva implícito el efecto que esas acciones brindan y causan en los educandos.

D3

> […] por ejemplo, ahora para el cierre de este ciclo, los jóvenes me mandaron un video manifestándome ese reconocimiento y ya al final me invitaron a que fuera su padrino de graduación, y pues claro que sí con mucho gusto. Y luego viene otra imagen en el video y dice: “Bueno, entonces lo invitamos a que salga a las puertas de su casa”. Ellos estaban

> ahí afuera de mi casa, y entonces, así como estaba yo en chanclas yo creo no sé, me asomé. Pues ahí tenía el desfile y vuelta y vuelta los carros aquí a la manzana, y entonces pues yo ni me imaginaba, ni pensaba, yo no trabajaba para eso, yo trabajé para que les fuera bien con sus alumnos. Entonces yo me siento muy bien, muy a gusto. (D3, comunicación personal, 17 de agosto de 2020)

D3 habla de las muestras de afecto que recibe como un regreso que los educandos le manifiestan.

D4

> […] El que los muchachos avancen, que no se queden. (D4, 2020)
>
> […] Queremos lograr una mejor sociedad y para ello nosotros buscamos dejar unos mejores maestros para que atiendan a los niños. (D4, 2020)

D5

> […] Lo que es muy importante cuando se trabaja con un alumno con barreras es lograr una mayor cercanía para ir variando lo que se le va a entregar. (D5, comunicación personal, 13 de agosto de 2020)
>
> […] espero realmente dejar una huella, dejar un impacto en mis alumnos, en las personas que me rodean. Realmente me gustaría de alguna manera saber que dejaste un granito de arena o un pequeño pasito; algo hice diferente que ayudó al cambio, que ayudó a que los demás también crecieran y que de alguna manera todos vayamos fomentando ese cambio, realmente quisiera ser la diferencia respecto a lo que hago y generar cambios en los demás. (D5, 2020)

Los resultados de este objetivo muestran el efecto que tiene en los educandos la forma en que los docentes narran que les brindan la propuesta educativa. La Figura 8 muestra la presencia

de los indicadores en diferente combinación y medida, pero todos se encuentran presentes en la narrativa docente.

5.2.5. Describir las Cualidades del Buen Formador de Docentes de la BENUFF

La Tabla 8 expone el observable concreto que se buscó rescatar de la narrativa docente, respecto del objetivo 5.

Tabla 8

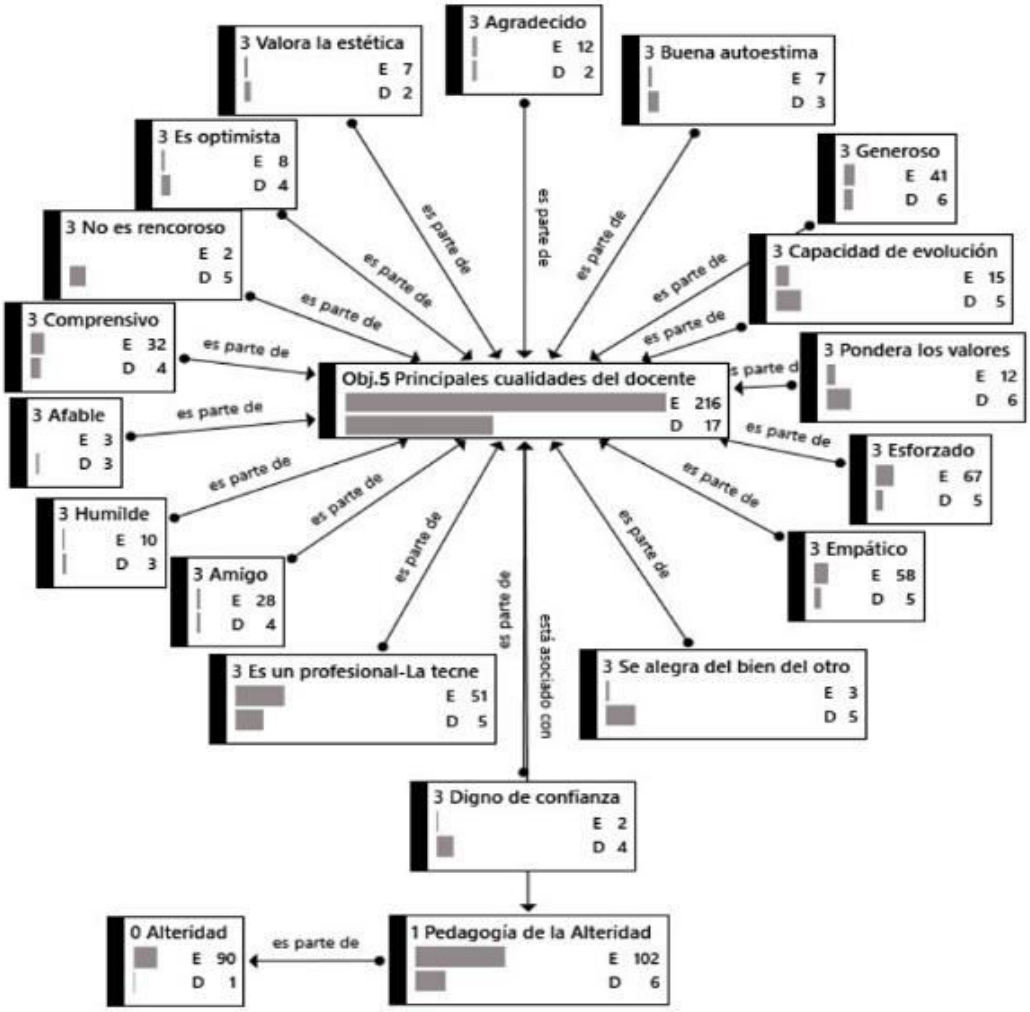
Observable Concreto del Objetivo 5

Objetivo 5	Indicador
Describir las cualidades biográficas del docente de la BENUFF, que es capaz de responsabilizarse de manera ética por el educando en vulnerabilidad.	Es optimista. Agradecido. Empático. Generoso. Afable. Humilde. Amigable. Esforzado. Comprometido. Compasivo. No es rencoroso. Pondera valores.

La Figura 9 da cuenta de las cualidades que constituyen a estos formadores de docentes. También se muestra en barras gráficas de color gris el enraizamiento y la densidad en tanto que fuerza de la cuestión observada.

Figura 9

Cualidades de los Sujetos de Estudio, que Subyacen en el Discurso de los Buenos Formadores de Docentes de la BENUFF



Se citan algunas expresiones que corresponden a la gráfica de operaciones lógico–semánticas, que refieren al rescate de datos respecto de este objetivo y que surgieron en respuesta a preguntas tales como: ¿De qué manera y en qué medida su acervo valoral ha influido en su práctica docente? ¿Cuenta con amigos en la institución? ¿Considera el contexto de los alumnos?

¿Se considera congruente entre lo que usted dice y luego hace? ¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos? ¿De qué manera ha variado su práctica la llegada de las redes sociales? Entre otras que buscan develar, ante qué sujeto estamos.

D1

> […] Muchos de los valores que tenemos ahorita como familia, es gracias a ella; porque mi mamá es de la misma manera que mi abuelita fue. Y en cuanto a mi persona, yo creo que le aprendí la perseverancia: el nunca dejarse derrotar, el nunca pensar en que no se puede y el no estar extendiendo la mano esperando que algo te llegue caído del cielo, sino que tienes que ir, salir a buscar las cosas, enfrentar la adversidad y hacer tu propio camino. (D1, comunicación personal, 12 de agosto de 2020)
>
> […] pues tengo muchos amigos de los cuales trato de aprender siempre. (D1, 2020)
>
> […] no guardar rencores ni odios, entonces nada más aprender la lección. (D1, 2020)
>
> […] Porque a mí me enseñaron que siempre hay una luz de esperanza para tratar de mejorar tus circunstancias de vida como las de los demás, y hay que intentarlo hasta el final. (D1, 2020)

D2

> […] yo siempre les digo a los alumnos: “No puedes decir a un niño que venga al aula y exigirle que sea respetuoso si nunca ha vivido ese valor”. Ósea que con solo nombrárselo no lo va a poder llevar a cabo en el aula, ósea: él tiene que tener a alguien que lo ha practicado y entonces él podrá repetirlo. Así ha sido conmigo; tuve que tener una formación con un padre y con una madre que siempre han estado para mí, inculcándome valores y diciéndome cómo es que tengo qué ser en la sociedad, claro que con fallas y

todo, pero en la búsqueda de los buenos valores en donde todos podamos compartir. (D2, comunicación personal, 10 de agosto de 2020)

[…] la religión me ha brindado muchos principios, también ha influido grandemente en mi vida en cuanto a la forma de cómo yo me he desarrollado. (D2, 2020)

[…] Con mucho compromiso, con disposición e interés de cada día hacerlo mejor. (D2, 2020)

D3

[…] yo me tuve que adjuntar con mi papá para acompañarlo todos los días en su trabajo, sus compromisos, sus obligaciones. Y entonces yo aprendía a empezar a ser hombre, a ver las responsabilidades de un hombre grande y a acercarme a los trabajos del campo a muy muy muy temprana edad. (D3, comunicación personal, 17 de agosto de 2020)

D3 manifiesta la forma en que aprendió el trabajo y la responsabilidad, a muy temprana edad; además, refiere todo lo que esta experiencia le brindó en cuanto a ser considerado, tener respeto, ser generoso y demás en la vida y con los otros.

[…] le digo pues me tocó la suerte de pasar por tantas cosas y eso me enseñó mucho. (D3, 2020)

[…] entonces lo que aprendimos allá era ir a la pisca. Entonces caminábamos toda la madrugada hasta llegar a la mañana allá y ahí aprendes a ensillar, a montar; aprendes las cargas si son cajas, si son bultos, si es leña, los diferentes amarres, todo ese es un aprendizaje que se valora. Como ayer, fuimos a una piñata y ¡Ey! ¿Quién cuelga la piñata? Ah, pues yo sé ¿Y dónde aprendí eso? Ah pues con mi abuelo; con mi otro abuelo aprendí a pelar nopales, a guiarme en la montaña y luego mi abuela doña Flora García,

que era tremenda ella, era la que ponía orden ahí en el pueblo; total que de todos ellos aprendí. (D3, 2020)

D4

[…] intercambiábamos y compartíamos comida. (D4, 2020)

En este apartado refiere a los días de su primera etapa, en donde los vecinos de la cuadra compartían la comida.

[…] me dejó los principios y los valores que ahora tengo y, de hecho, ahora que lo pienso sí nos sometieron a base de miedo con fundamento en la religión. (D4, 2020)

D5

[…] tengo mis amigos de toda la vida. Tengo amigos con los que desde el preescolar y todavía nos seguimos viendo, entonces, son muy importantes para mí; somos muy diferentes, pero creo que hemos forjado una muy buena amistad y mi maestra de karate. (D5, comunicación personal, 13 de agosto de 2020)

[…] En la forma de ver las cosas, en la forma de trabajar, de ser más disciplinado. (D5, 2020)

[…] Tengo el recuerdo que siempre comprábamos en la cooperativa de la escuela, juntábamos todo nuestro dinero y comprábamos muchas cosas con nuestro dinero y luego compartíamos, todo lo que habíamos comprado entre todos. (D5, 2020)

La Figura 9 muestra un amplio abanico de cualidades que se encuentran presentes en diferentes grados y combinaciones en el discurso de los sujetos investigados; muchas de ellas las comportan desde su primera etapa de vida.

Hasta aquí se han presentado los resultados que fueron rescatados de la narrativa docente, con base en los objetivos de este trabajo de investigación.

5.3. Hallazgos y Relaciones

Un hallazgo que merece mención aparte es cómo las subcategorías que guardan alguna correspondencia con el lenguaje instituido del magisterio, aunque la correspondencia sea parcial respecto del planteamiento hecho en el modelo categorial, logran manifestarse con mayor fuerza en los docentes investigados. Esto se manifiesta en casos como el de la respuesta al otro en su singularidad y contexto, lo que alude el eje cuatro de inclusión y equidad del modelo educativo mexicano (SEP, 2017). También se relaciona con la responsabilidad por el educando, que en algunos rubros y protocolos escolares se eleva a grado de ley; dar testimonio que en la docencia se demanda como ser modelo ante el educando y el sentido de espera, que es posible encontrar de manera natural en la idiosincrasia del mexicano; no así en el caso de la subcategoría compasión, que en su sentido literal supone lejanía no solo con el discurso de los docentes, sino con nuestra cultura en general y que ha quedado rezagada en el último lugar de las gráficas de ATLAS.ti, con una menor fuerza en relación con las otras, lo cual hace completo sentido, pues ¿Cómo o por qué habría de hacerse lo que no se tiene como conocimiento, costumbre o ley?

Aquí se abre un hilo para comentar con base en el primer punto del marco conceptual que da cuenta de la arqueología del concepto *Alteridad*, columna vertebral de este trabajo, que la cultura y forma de vida de las sociedades de todos los tiempos se ha manifestado esencialmente a través de su lenguaje. Es decir, que las formas de vida se reciben y se transmiten a través del lenguaje que a su vez se constituye de las categorías que son propias de cada región en cada país, en cada sociedad del mundo. De tal suerte que, por ejemplo, la nación estadounidense se rige con conceptos y categorías que en ocasiones al latino le resultarán frívolas e intrascendentes. De la misma manera, el pueblo latino utiliza conceptos y categorías que probablemente a un norteamericano, alemán o inglés le causarían extrañeza.

Estas diferencias posibilitan encontrar vocablos que no existen en otras lenguas. Esto se puede constatar cuando las personas bilingües que hablan, por ejemplo, español e inglés, que de vez en vez expresan: “Esta es una palabra que no encuentra traducción en el idioma contrario” o, “no hay forma de describir tal categoría en el idioma inglés”. Lo anterior da cuenta entre muchas otras cosas, de la riqueza de las diversas lenguas y de la importancia de que no mueran, por ejemplo, los dialectos que llevan contenido un cúmulo de conocimiento y experiencia que es probable que no exista en ningún otro idioma o lugar. Como ejemplo, una palabra del dialecto náhuatl, antes hablado por los aztecas y hoy a punto de extinguirse: *Apapachar,* que significa, acariciar con el alma. ¿En qué otra parte del mundo sería posible encontrar una definición como esta? Quizá en ninguna.

Aunque las propiedades de los lenguajes se han hibridado, lo cierto es que principalmente se derivan del contexto próximo en que cada sociedad se ha constituido, se ha formado, se ha erigido, del mismo modo que las creencias, costumbres, eventos vividos propiamente como comunidad, y hasta de los avances académicos y tecnológicos que la tal sociedad haya tenido o no, entre otras cuestiones que por lo general guardan relación con su entorno. Así, por ejemplo, el vocablo *agua* tendrá una significancia superior en países como África respecto de países donde el vital líquido es por demás abundante, pues “El lenguaje puede reflejar y preservar las estructuras sociales e influenciar el modo en que se percibe la realidad” (Parks & Robertson, 1998).

Como se ha dejado por escrito en el marco conceptual respecto de la arqueología del concepto alteridad, Emmanuel Lévinas considera también lo que su cultura ha sedimentado por milenios en su pueblo, que, si bien históricamente este ha sido nómada alrededor del mundo,

donde se fue aculturando ya en España, Lituania, Francia, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá entre otros países, con todo, con ese pueblo viajó intrínseca su propia cultura y costumbres.

La científica cognitiva Lera Boroditsky (2018) afirma que "las personas que hablan diferentes idiomas, les prestan atención a diferentes cosas", y agrega que la lengua guía nuestro razonamiento con respecto a los distintos eventos que vivimos, además de que "la lengua puede moldear profundamente nuestro modo de pensar" (min., 13:53).

Ahora bien, respecto a que "Los valores morales se aprenden por mimesis, cuando se ofrecen experiencias del valor, no tanto por el discurso. Y esta enseñanza encuentra modos muy diversos de realización, tantos como la creatividad y disponibilidad del educador" (Ortega y Mínguez, 2001, p.10); en donde si bien los autores refieren que es a través de acciones que se aprenden los valores morales, aquí se anota de manera obvia que, dichas acciones parten del uso y el ejercicio de las categorías del pensamiento que las conceptualizan; es decir que, en una primera instancia, es preciso poner en palabras lo que pretendemos realizar o que realicen, a fin de que eso hablado termine por minar los pensamientos y por ende las acciones de las sociedades; toda vez que,

> Nos comprendemos en función directa de las categorías que empleamos para evaluar y distinguir a los demás...Siendo pues un elemento fundamental para construcción de nuestro mundo la intervención del otro como diferencia o distinción, resulta a lo sumo traumática la intervención del otro una vez que existe un delineado modo de pensar y relacionarse con el mundo. (Ruiz, 2007)

Y este lenguaje se nutre de la cultura; hablamos lo que somos, lo sedimentado nos hace ser, decir y hacer, sin que siquiera lo pensemos de manera previa (Linera, 2019).

> El espacio de las estructuras simbólicas, el orden lógico de los preceptos morales e instrumentales que tienen las personas en la vida cotidiana; todo lo que se hace sin necesidad de reflexionar, lo que permite a las personas ubicarse en el mundo y actuar en consecuencia con ese mundo…por lo que, para ganar ciertas batallas políticas o sociales, se requiere ganar primero ciertas victorias culturales y esto suele requerir trabajo de varias décadas a fin de permear las estructuras gramaticales de la narrativa social. (Linera, 2019)

Dialogan los sujetos sí, pero con base en lo que los constituye que es la cultura, que se hace presente a través del lenguaje, con sus muy particulares categorías del pensamiento en cada sociedad. Por ello los choques culturales, porque pensamos y por lo tanto hablamos y hacemos cosas distintas, luego el extranjero me es ajeno porque que transgrede la mismidad de mi lenguaje, que es mi cultura, que, a su vez, constituye mi persona y, por ende, la forma de ser y hacer de mi sociedad.

> De modo contrario, la palabra misma no encuentra siempre el recibimiento que conviene reservar a la palabra. Porque comporta la no–palabra, y puede expresar como expresan los utensilios, los vestidos, los gestos. Por el modo de articular el estilo, la palabra significa en tanto que actividad y en tanto que producto…De mi palabra–actividad, me ausento como falto a todos mis productos. Pero soy la fuente inagotable de este desciframiento siempre renovado…El lenguaje por el cual un ser existe para otro, es su única posibilidad de existir una existencia que es más que su existencia interior. (Lévinas, 2002, pp.199–200)

El autor de la Alteridad dejó un punto de encuentro con la *otredad*, en el lenguaje que para Lévinas significa más que el diálogo; sin embargo, parece necesario hacerse también con las

categorías literales del pensamiento levinasiano tales como la compasión, que nos permita hacernos con otros modos de ser, decir y hacer a fin de llegar al encuentro con *el otro*, donde de manera sedimentada, y aunque como sociedad seamos dispersos y nómadas a través de los cambios de la modernidad líquida (Bauman, 2020), logremos mantener la praxis respecto de las mismas. Es decir, que ningún cambio en la sociedad habrá de llegar por orden ejecutiva, sino a través de una incisión en sus estructuras gramaticales.

Este capítulo dio cuenta de la presencia en diferente medida y combinación, de las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los docentes investigados: compasión, responsabilidad–acogida–substitución, testimonio y sentido de espera, mismos que han quedado de manifiesto en la narrativa de los sujetos de estudio. También del efecto social–relacional que los buenos formadores de docentes de la BENUFF, causan a los educandos en vulnerabilidad, además de los hallazgos no considerados inicialmente, como el que hace referencia a la comunicación, resultados que enseguida se pondrán en discusión respecto de la teoría considerada.

Capítulo 6: Discusión De los Resultados

Este capítulo presenta la discusión de los resultados a la luz de los referentes teóricos que sustentan esta investigación; es decir, el diálogo entre la teoría y los datos que arrojó la realidad investigada a través de las entrevistas a profundidad.

Se inicia con las semblanzas que dan cuenta del sujeto investigado respecto del docente que enuncia la pedagogía de la alteridad, seguido de la discusión sobre el logro de los objetivos planteados en este trabajo: identificar las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los docentes sujetos de estudio, develar los indicios que dan cuenta de esta manera ética de responsabilizarse por el educando en vulnerabilidad, comprender el efecto social–relacional que causa al educando en vulnerabilidad, esta manera de responsabilizarse por él y describir las cualidades del buen formador de docentes de la BENUFF.

En un segundo apartado se responde a las preguntas de investigación. Esta discusión teórico–empírica no busca probar o refutar los planteamientos del modelo en construcción de la pedagogía de la alteridad, sino poner de manifiesto si estos se expresan en la narrativa de los formadores de docentes de la BENUFF.

6.1. Sobre las Semblanzas

Como parte de los trabajos de discusión de los resultados, este apartado inicia con lo que significa educar en alteridad, a fin de cotejar con ello, los diversos datos que arroja la semblanza.

6.1.1. Educar en la Pedagogía de la Alteridad

Educar en la pedagogía de la alteridad significa responder al otro que sufre, acogerle y hacerse cargo de él hasta que recupere su dignidad. (Ortega et al., 2014; Ortega, 2016); previo habrá de surgir la compasión como “el sentimiento que nace del sufrimiento del otro…es estar afligido por la aflicción de la otra persona. Y eso significa trascenderse uno a sí mismo y ponerse

al servicio del otro" (Mínguez y Pedreño 2019, p.129), en una generosidad incondicional y responsabilidad ilimitada que no se ajusta a lo establecido" (Mínguez, 2004).

6.1.2. Sobre los Formadores de Docentes

En este apartado se presentan los rasgos y señas, rescatados de la narrativa docente respecto de los acontecimientos de su vida, y se ponen en diálogo con los componentes del modelo categorial de la pedagogía de la alteridad.

Del análisis hermenéutico realizado a los datos empíricos, se rescatan las siguientes consideraciones: que cuatro de los cinco docentes investigados tuvieron una relación cercana o estrecha con el campo "apoyando a mi padre, yo me tuve que adjuntar con mi papá para acompañarlo todos los días en su trabajo, sus compromisos, sus obligaciones y entonces yo aprendía a empezar a ser hombre a ver las responsabilidades de un hombre grande y a acercarme a los trabajos del campo a muy muy muy temprana edad… de muy duro trabajo como niño jornalero" (D3, 2020). "mis hermanos, en cuanto tenían 15 años ellos salían fuera para trabajar…incluso a mí, me tocó ir a pizcar [hace referencia al Valle de Mexicali]" (D4, 2020).

Lo anterior lleva a analizar la forma de vida en el campo, y entonces la comprensión de que al cultivar la tierra se activa el sentido de donación ya que como expresan los campesinos en una frase común: "en el campo hay mucho que hacer, pero no hay un salario [como tal] por ello", (dicho popular).

Se siembra considerando el contexto y las condiciones propias del lugar; además, al hacerlo se activa el sentido de espera, pues posterior a la preparación de la tierra, se inician los trabajos de siembra con una semilla que deberá pasar un proceso de transformación, el cual supone semanas o meses de cuidados y espera; espera a que la semilla germine, que la planta no sea comida por una plaga, que lleguen las lluvias necesarias y que emerja el fruto planeado. Y

una vez llegado, espera a su maduración y que, en el proceso, no sea comido por los pájaros u otro animal. Compaginado con el sentido de espera, el sentido de la responsabilidad de brindar los cuidados necesarios a lo que ha sido sembrado; lo que tiene similitud con los rasgos de la pedagogía de la alteridad: la consideración del contexto y las condiciones particulares, el sentido de espera, la responsabilidad, la acogida, la donación. Aunque en su plano material, aquí se fue forjando el carácter de estos sujetos y acercándolos a la posibilidad de transitar con los mismos conceptos hacia el plano ético de la educación.

Otros aspectos que emergieron de los datos fue que cuatro de los cinco docentes tuvieron infancia con problemas de vulnerabilidad económica "nací en una casa en que hubo ciertas carencias…las condiciones de vida eran precarias" (D1, 2020). "Dijo mi papá: mira, yo le voy a conseguir trabajo allá donde ando, le van a pagar nueve pesos al día si trabaja con los chamacos, pero si le ven capacidad, le van a pagar trece pesos al día, porque va a agarrar un tiro de mulas y él se va a ir con una rastra, algo fácil…Entonces, ya trece pesos o nueve al principio pues ya eran una gran ayuda para la familia" (D3, 2020). Esta situación vivió D3 cuando abandonó la escuela por un año. "entro a segundo de la normal y empiezo a buscar trabajo pues mi mamá ya no podía coser, conseguí trabajo en Calimax. Salía a las doce y media de la normal y a las tres de la tarde y hasta pasadas las diez de la noche trabajaba en el mercado" (D4, 2020).

Es posible que esa condición de vulnerabilidad económica en la primera etapa de sus vidas los lleve a valorar lo que ahora tienen como personas y profesionistas y a partir de ello brinden un extra en el trabajo que ahora les permite solventar dignamente sus necesidades, además de considerar a los educandos que cursan por situaciones similares. Cuatro de los docentes realizaron de alguna manera y en diferente medida y circunstancia, trabajo a temprana edad:

> "Yo salía de la primaria…y después de eso mis papás pasaban por nosotros…nos íbamos con ellos al negocio y eran cuestiones de repente, lavar garrafones, de trapear, de limpiar, de acomodar, a veces de cobrar, atender un cliente, entonces digamos, de la mañana hasta las tres, cuatro de la tarde, era cuestión de hacer escuela, hacer tareas, comer y después de las cuatro nos íbamos a trabajar con mis papás y ya regresábamos como a las ocho, ocho y media de la noche". (D5, 2020)

Cuatro de los cinco docentes reconocieron sufrimiento por motivos tan diversos como el machismo del padre "que no la dejaba ir a la escuela" (D4, 2020); bipolaridad de la madre "que abandonó el hogar" (D5, 2020); penurias "por el lugar inseguro en el que vivieron por mucho tiempo" (D1, 2020) y "discriminación racial en Mexicali", por causa de la cultura traída de otro estado, así como por carencia económica (D3, 2020). En todos los casos recibieron una consideración ética por *otro* que los ayudó a avanzar en esos momentos difíciles.

Cinco de los cinco dijeron tener en alta estima la religión y tres de ellos agregaron fundar en ella sus valores morales. Respecto de si daban valor a la religión en sus vidas, contestaron: "Sí, totalmente, porque la religión me ha brindado muchos principios, también ha influido grandemente en mi vida en cuanto a la forma de cómo yo me he desarrollado" (D2, 2020). "Definitivamente para mí y para toda mi familia. Te digo que yo era monaguillo de ahí entonces la religión siempre fue muy importante para mis padres, para mi familia" (D3, 2020). "De hecho sí, porque me dejó principios y los valores que ahora tengo" (D4, 2020). "Sí, definitivamente sí, porque ahí aprendes a confiar, a que te debes esforzar, pero que hay situaciones en la parte espiritual en las que hay confiar, en que hay algo más fuerte en el universo" (D5, 2002). Lo que podría sumar un respaldo a estos docentes, con respecto al trato y

consideración que guardan de manera natural para con el otro–educando, pues la mayoría de las religiones tienen como uno de sus mandamientos considerar a los demás, como a sí mismo.

6.2. Respecto de los Objetivos

6.2.1. Identificar las Subcategorías de la Pedagogía de la Alteridad en el Discurso de los Docentes Sujetos de Estudio.

6.2.1.1. Pedagogía de la Alteridad. La Tabla 9 presenta la discusión de los resultados que arrojó la investigación, sobre lo que los docentes narran como su práctica educativa, respecto de la categoría central de la pedagogía de la alteridad y los referentes teóricos que la sustentan.

Tabla 9

Categoría: Pedagogía de la Alteridad

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
"Una pedagogía de la alteridad que se traduzca en una actitud y en una respuesta de acogida a la persona concreta del otro, cuyo soporte ya no es la moral idealista de la ética discursiva que contempla individuos abstractos e intemporales, sino la ética de la alteridad y de la hospitalidad, la ética de la com-pasión, es decir, la ética del hacerse cargo del otro" (Ortega, 2014, p. 47).	"Ahí voy a estar formando a alumnos responsables, amorosos…si tienes que dejar de lado a veces tu plan de clases tus actividades y llevarte a Juanito y preguntarle ¿Cómo está, por qué viene llorando, por qué tiene un moretón en el brazo? Creo que todo lo demás a veces pasa a segundo término, siempre le digo a mis alumnos que mi objetivo principal en el salón de clases es primero que estén bien, física y emocionalmente y ya luego la materia de inglés viene solita" (D1, 2020). "Sucede porque a lo mejor hemos sido guiados mediante una cultura egocéntrica …pero eso no es de ahorita, sino que desde chiquitos no nos enseñaron el respeto hacia el otro, el respeto, la responsabilidad, la empatía, tantos valores que no nos los formaron desde la escuela; entonces pienso hay que hacer algo diferente con los jóvenes" (D2, 2020). "[Formar]mejores docentes que entiendan la responsabilidad y su deber de formar mejores seres humanos, no nada más mejores seres sociales que significan un engrane más en esta cadena de producción…sino niños más felices" (D1, 2020).	En esta cita y otras de los sujetos investigados es posible encontrar lo expuesto por Ortega cuando dice que la pedagogía de la alteridad es aquella que se traduce "En una actitud y en una respuesta de acogida a la persona concreta del otro, cuyo soporte ya no es la moral idealista de la ética discursiva…sino la ética de la alteridad…y la compasión". Los textos rescatados de los formadores de docentes, dan cuenta de un acercamiento significativo a este modelo educativo planteado por Ortega; aun sin tener conocimiento del mismo.

En términos generales, los datos reflejan la presencia de las subcategorías de la pedagogía de alteridad no con el rigor de lo establecido en la teoría, pero sí con un asomo importante de las mismas lo que se irá desglosando en los siguientes apartados.

Enseguida se desglosa lo encontrado en la narrativa docente respecto de las subcategorías del modelo categorial propuesto y se discute con relación a los referentes teóricos de la pedagogía de la alteridad.

6.2.1.2. Compasión. La Tabla 10 presenta la discusión de los resultados que arrojó la investigación sobre lo que los docentes narran como su práctica educativa, respecto de la sub categoría compasión y los referentes teóricos que la sustentan.

Tabla 10

Subcategoría: Compasión

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
"El vuelco al corazón ante el sufrimiento de la otra persona" (Mínguez, 2004. pp.100–101). "La compasión es un sentimiento que nace del sufrimiento de otro, pero no se limita a permanecer impasible ante el sufrimiento injusto, se trata de compartir el sufrimiento del otro; es estar afligido por la aflicción de la otra persona. Y eso significa trascenderse uno a sí mismo y ponerse al servicio del otro" (Mínguez y Pedreño 2019, p.129). "Un encuentro con el hombre desposeído, con toda su realidad, a la vez que un compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de	"Pues mire, tengo treinta y ocho años de servicio y sigo trabajando en la periferia pudiendo estar ahí en la Anexa, pero por qué sigo allá, porque ahí me necesitan; tengo un niño que vive en el centro de readaptación, entonces lo recibo en tercero sin saber leer, sin saber escribir y con una pésima conducta, sin autorregulación y sin asidero valoral y entonces pienso que ahí puedo apoyar y ahí sigo" (D4, 2020). "Mire, por ejemplo, acaba de llegar una persona con dificultades y entonces yo escucho a una persona que dice, este muchachito no da rendimiento y ¿Cómo no da rendimiento si apenas está en primer año? "No pues es que ya vimos que no va a ser un buen maestro" y entonces yo insisto en mi lema, para servir al hombre hay que conocerlo y yo no puedo este quitarle el derecho a alguien…pero fue una gran discusión en esa ocasión, había que correr a esa persona y yo decía que no, pues si ya bastante han esperado primaria, secundaria, preparatoria, para que un bonito maestro de la normal diga que no" (D3, 2020). "Algunos jóvenes dijeron que tendrían que cortar el internet para seguir pagando los	Es posible encontrar las señas que Mínguez brinda respecto de la compasión, cuando escribe: "La compasión es un sentimiento que nace del sufrimiento de otro, pero no se limita a permanecer impasible ante el sufrimiento injusto", sino que además dinamiza a la mismidad en apoyo de la otredad, como el caso de D4 que llega al grado de declinar su beneficio personal para seguir atendiendo al educando que vive en el centro de readaptación, en condiciones de extrema vulnerabilidad. Es posible encontrar correspondencia entre lo escrito por Horkheimer y Adorno (1994) Resistencia al mal, que denuncian a una sociedad ilustrada que ha hecho del compromiso con la emancipación del hombre una

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
dependencia y marginación" (Ortega y Mínguez, 2001, p. 70). "Resistencia al mal, (Horkheimer y Adorno, 1994) que denuncian a una sociedad ilustrada que ha hecho del compromiso con la emancipación del hombre una obediencia ciega al sistema totalitario… que contribuye a hacer posible la experiencia del Mal Absoluto, como en Auschwitz" (Ortega, 2016, p. 256).	servicios esenciales…y con base en ello, un grupo de maestros llegamos al acuerdo de ayudar a esos jóvenes, ósea nos juntamos y les dimos un monto para que ellos pudieran tener acceso al internet" (D2, 2020). "Un día salí corriendo de la normal [porque la maestra asistía a su segunda escuela] y me encontré en el estacionamiento a una joven llorando desconsolada y al verla pensé, si me detengo voy a llegar tarde, pues dejé mis cosas y fui a atenderla. Lloró, habló y ya después de todo me dijo: ¡Maeestra, se le va a hacer tarde! No mi amor, nada es más importante ahorita, y ella dice que eso jamás se le va a olvidar y cada 15 de mayo ella me manda un mensajito para saludarme y agradecerme" (D4, 2020).	obediencia ciega al sistema totalitario… que contribuye a hacer posible la experiencia del Mal y la referencia que aquí se cita. D3 hace resistencia a la desconsideración intrínseca en la modernidad, cuando muestra que hay otro modo de considerar al educando que sufre; además D3 promueve la reflexión respecto de las estructuras simbólicas que han colocado al educando que sufre, en el infortunio.

Al atender estrictamente a las figuras generadas por ATLAS.ti, esta sería la subcategoría de menor peso dentro del discurso de los docentes investigados. Sin embargo y ampliando los elementos de análisis, se anota por ejemplo en el caso de D4, que muestra en pleno la subcategoría de la *compasión* que no solo se queda en el sentir sino que va más allá y toma acción a través de la *responsabilidad–acogida–substitución* cuando en este texto declara que aunque ella puede laborar su segunda plaza en un lugar privilegiado como a un lado de la BENUFF, en el centro de la ciudad, pues puede cambiarse a la hora que lo decida, porque cuenta con 38 años de servicio y de hecho está a punto de jubilarse. Sin embargo, sigue en la periferia, un lugar donde abunda la delincuencia, en donde de hecho atiende a un niño que vive en un centro de readaptación; donde cuyos padres, por decir lo menos, son drogadictos y D4 se pregunta: ¿Y por qué sigo ahí? "Porque ahí me necesitan".

Como parte del análisis hermenéutico surge la pregunta: ¿Quién deja una oportunidad de cambio de trabajo, que implicaría ahorro de tiempo, esfuerzo, seguridad y dinero, y en cambio se expone a la delincuencia propia del lugar donde hasta el momento labora? Y para comprender de

manera más profunda la acción que realiza D4 es posible modificar la pregunta de análisis y hacerla en primera persona: ¿Yo dejaría una oportunidad de cambio que me permitiera tener una mejor calidad de vida y un ahorro significativo de tiempo, dinero y esfuerzo, cuando se supone que esas son las metas propias de los profesionales?

Entonces se está ante una ausencia literal (es decir, en cuanto al concepto) en este caso, *compasión*, no así de las acciones que realizan los docentes y que coocurren con otras subcategorías. Es decir, que si bien no aparece el concepto como tal en el discurso docente, sí es posible observar en las acciones que comentan los docentes esa constante de combate a lo que pudiera dañar a los educandos, como evitar el dejarlos fuera de la carrera, recabar dinero entre los docentes para pagar el internet de los educados que han reportado que no podrán continuar sus clases en línea por motivos económicos; o el que D4 comente que ella ha declinado su cambio de la periferia al centro de la ciudad, pues sabe que allá en la periferia puede ayudar a los niños que viven en condiciones de vulnerabilidad. Ahí se encuentra la compasión, el despliegue de la pedagogía de la alteridad en pleno, cuando el sí mismo es capaz de donar su tiempo, su dinero y su bienestar a la causa del otro que sufre *y que me compete*.

Puntualmente, el análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo, lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. Esta interpretación que se hace con base en el texto y toma como fuente los datos, lo que no implica sólo quedarse con el texto y en él, sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las "fronteras" del texto a interpretar (Cárcamo, 2005, p. 5).

Lo anterior supone una amplia conciencia del texto y del contexto del sujeto de estudio. Ahora bien, si como dice Mendoza (2006), la compasión, entendida ésta no como un sentimiento

[y aquí me permito agregar, o como un texto] sino como una praxis de subversión de los sistemas de totalidad para dar paso al paso del Infinito en los rostros de los otros (pág. 9), entonces no necesariamente se debe esperar la mención de dicha subcategoría en la narrativa de los sujetos de estudio, sino los hechos que constatan la presencia de ella. Esto ha quedado de manifiesto no solo en el discurso que da cuenta del quehacer de estos docentes, si no en la justificación que los educandos hacen de ello, al nominarlos.

6.2.1.3. Responsabilidad–Acogida–Substitución. La Tabla 11 presenta la discusión de los resultados que arrojó la investigación, sobre lo que los docentes narran como su práctica educativa respecto de la sub categoría responsabilidad–acogida–substitución, y los referentes teóricos que la sustentan.

Tabla 11

Subcategoría: Responsabilidad–Acogida–Substitución

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
"Responder del otro en educación significa acogerle y hacerse cargo de él" (Ortega et al., 2004, p. 25). "Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago… yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida" (Lévinas, 1991). "Por lo que el educador es responsable–por–el–educando,	"Amor–Incondicional, Compasión–Siempre, Responsabilidad por el alumno–Lo más importante, Inclusión–Siempre, Problemas–Hay que resolverlos, Futuro–Muy próximo" (D4, 2020). "Ahí voy a estar formando a alumnos responsables, amorosos, que por su profesión y por sus mismos alumnos trato siempre de inconscientemente que la docencia no nada más es hacer tu planeación y tratar de aplicarla cien por ciento en tu clase, sino preocuparte un poquito más por el alumno de manera personal, si tienes que dejar de lado a veces tu plan de clases tus actividades y llevarte a Juanito y preguntarle: ¿Cómo está, por qué viene llorando, por qué tiene un moretón en el brazo? Creo que todo lo demás a veces pasa a segundo término. Siempre le digo a mis alumnos que mi objetivo principal en el salón de clases es primero que estén bien, física y emocionalmente y ya luego la materia de inglés viene solita" (D1, 2020).	"Responder del otro en educación significa acogerle y hacerse cargo de él". Existe correspondencia ente lo expuesto por *Lévinas, Ortega, Mínguez y Herrero*, respecto de esta forma de responsabilizarse de manera ética por el otro, en este caso el educando, toda vez que se encontró en el discurso de los docentes la responsabilidad no solo deontológica, sino ética que es la que nos ocupa, en las diversas acciones que desempeña el docente investigado, en su contexto familiar y escolar y que se reflejan en el discurso referido tanto de la tecne como de la praxis. Hay correspondencia entre lo dicho por Ortega, "es una responsabilidad que va más allá de lo que hago… yo soy

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
responsabilidad ilimitada que no se ajusta a ninguna legalidad. Estamos pues, ante otra cosa" (Mínguez, 2004, pp. 95-96). "Del infinito, del que ningún tema, ningún presente es capaz, da testimonio, pues, el sujeto o el Otro en el Mismo…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" (Herrero, 2000, pp. 264 y 269).	"otra cosa es conocer al alumno, conocer al sujeto con el que vas a trabajar y conocerlo lo más que puedas, más a fondo, acercarte, conversar, seguir sus movimientos, seguir sus necesidades, seguir sus inquietudes, para ver el momento exacto en el que tú saltas para dar la orientación". (D3, 2020) "Ahora por la clase a distancia porque nos explican yo no tengo datos, o no tengo equipo y tan lo hemos considerado que en la normal un grupo de maestros estamos reuniendo dinero para apoyar a los muchachos que tienen problemas para comunicarse, y damos un dinero por mes o por quincena" (D4, 2020). "Literal pienso ¿Qué no habrá pasado esta persona para llegar hasta este punto?" (D5, 2020). "Y con los demás, sí me siento a su lado ´y a ver en qué te está fallando aquí´, dedicarles más tiempo y estar a su lado siempre, acompañarlos más de la mano" (D1, 2020).	responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida." Llega al grado de donar su tiempo, dinero e, incluso, beneficios personales que se dejan de lado en pro del educando, como refieren los cinco docentes investigados que recaban dinero de manera periódica, para apoyar a los educandos con el internet y que no causen baja de sus clases que de momento deben mantener en línea,

Los cinco docentes, en entrevistas separadas unos de los otros, manifestaron la donación de dinero, que han dispuesto periódicamente para los educandos en vulnerabilidad económica, lo que ya se ha mencionado en otro apartado, por cuanto las categorías coocurren con otras y se comparten las citas textuales, en más de una subcategoría. De nuevo se anota, que un acto como este, se requiere algo más que la consideración deontológica. Para ninguno es fácil desprenderse del dinero que forma parte de su economía y que utiliza para cubrir su propia necesidad. Aquí primero hay un sentimiento de compasión que luego mueve a la acción de renuncia y donación de lo propio. El profesional se supera a sí mismo y a lo deontológico, para compartir la necesidad y el sufrimiento del otro y en un acto de substitución brinda lo propio al educando que sufre por alguna razón.

D5 considera a otros *otros*, en el *otro* que es el educando en vulnerabilidad, cuando se pregunta por lo que habrá pasado para llegar hasta la escuela, y en ese acto presenta la resistencia

al mal que menciona Ortega, una resistencia al sistema que ha subsumido a muchos en el dolor y la desgracia inmerecida. Y al considerar esto, el docente hace justicia y evita, por lo pronto y por lo menos en ese educando, la muerte hermenéutica a la que hace referencia el autor de la pedagogía de la alteridad.

6.2.1.4. Testimonio. La Tabla 12 presenta la discusión de los resultados que arrojó la investigación, sobre lo que los docentes narran como su práctica educativa respecto de la sub categoría testimonio y los referentes teóricos que la sustentan.

Tabla 12

Subcategoría: Testimonio

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
"Educar desde el testimonio…el buen profesor en un salón de clases hace uso de la experiencia de vida, y para que lo que enseñe sea creíble y significativo debe acompañar sus palabras con los hechos…En síntesis, nuestro modo de educar es también nuestra manera de vivir" (Ortega y Gárate, 2017). "La educación en la alteridad más que explicar, muestra. «Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros»" (Ortega y Romero, 2013, p. 75).	"No puedes decir a un niño que venga al aula y exigirle que sea respetuoso si nunca ha vivido ese valor, ósea que con solo nombrárselo no lo va a poder llevar a cabo en el aula, ósea, él tiene que tener a alguien que lo ha practicado y entonces el podrá repetirlo" (D2, 2020). "No puedes despegarte tú de tus valores, obviamente al entrar o salir del salón de clases; a lo largo de los años he ido aprendiendo un poquito sobre qué, quién necesito ser para mis alumnos…por ejemplo, el siempre ser honesto, siempre ser responsable, ideas sencillas que me ayudan a saber qué es lo que debo y no debo hacer dentro del salón de clases, todo siempre en beneficio de mis alumnos" (D1, 2020). "Tratando de enseñar con el ejemplo…" (D5, 2020).	"Nuestro modo de educar es también nuestra manera de vivir". Según lo expuesto por los docentes, hay correspondencia entre la narrativa docente y lo escrito por *Ortega y Gárate,* pues los docentes exponen su ocupación en que esto suceda así, como parte de lo cotidiano en su desempeño; lo que también han signado los educandos al nominarlos, donde incluso manifestaron agradecimiento por esa y otras cualidades que decían replicarían en su práctica futura.

Es posible encontrar esta subcategoría no solo en lo dicho por los docentes investigados que dan cuenta de la importancia de vivir en correspondencia con lo que se habla para entonces poder aspirar al respeto de los educandos, sino que es confirmado por los educandos que los

nominan reconociendo precisamente ese testimonio visible de estos docentes, por lo que también los consideran como los mejores formadores de docentes de la BENUFF.

6.2.1.5. Sentido de Espera. La Tabla 13 presenta la discusión de los resultados que arrojó la investigación sobre lo que los docentes narran como su práctica educativa, respecto de la subcategoría sentido de espera, y los referentes teóricos que la sustentan.

Tabla 13

Subcategoría: Sentido de espera

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
"Educar para construir el sentido de la espera…Con tribuir en la formación de un estudiante para desembocar en la construcción de expectativas … Educar también es un acto que nos trasciende porque significa acompañar al otro a construir su vida, a trazar las líneas básicas de su existencia como humano" (Gárate, 2018).	"Hay que aprender a construir las nuevas vías para llegar al alumno y continuar así el proceso educativo, solo seguimos aprendiendo" (D3, 2020). "He podido ver con mis ojos cuando el contexto es desfavorable, pero si uno tiene ganas de salir adelante, entonces va quitando todo lo que le interfiere para finalmente llegar a su objetivo" (D2, 2020). "Espero de la vida que ahora que tengo la posibilidad de trabajar con los futuros docentes del mañana, que realmente haya aportado algo favorable en su ejercicio profesional y ver una sociedad diferente… pienso hay que hacer algo diferente con los jóvenes" (D2, 2020). "…la verdad yo soy de las personas que siempre piensan que hay formas de salir adelante" (D2, 2020). "Tengo un niño que vive en el centro de readaptación, entonces lo recibo en tercero sin saber leer, sin saber escribir y con una pésima conducta, sin autorregulación y sin asidero valoral y entonces pienso que ahí puedo apoyar y ahí sigo" (D4, 2020).	Es posible constatar lo dicho por *Gárate* respecto del sentido de espera: "Educar también es un acto que nos trasciende porque significa acompañar al otro a construir su vida, a trazar las líneas básicas de su existencia como humano". Cuando estos docentes no se rinden, por ejemplo, ante la incapacidad económica de algunos de sus educandos, para pagar el internet y continuar con sus estudios. O como D4 que comenta que tiene un niño que vive en el Centro de Readaptación Social, un niño que recibe sin saber leer, sin saber escribir, con pésima conducta, sin autorregulación y sin asidero valoral *y entonces pienso que ahí puedo apoyar, y ahí sigo.* Estos docentes aciertan con lo dicho en la teoría, ya que confían y promueven la promesa de la educación, como posibilitadora de futuros personales y también profesionales en el educando; además de que guardan optimismo con relación al futuro, donde por ejemplo hacen alusión a lo vivido en el transcurso de esta pandemia y el cómo han tenido que rehacerse para salir adelante; es decir, que no se han detenido a quejarse, sino que han externado la manera en que han logrado avanzar, de lo que también se rescata que con toda humildad expresan las contingencias que han sorteado al respecto y cómo se han hecho con la ayuda de los educandos, quienes tienen clara habilidad para interactuar a través de las comunicaciones telemáticas. Estos docentes no solo comprenden el valor que comportan los educandos de la Normal, sino que apuestan por el buen desempeño futuro que estos tendrán para con la sociedad de la que forman parte y a la que saldrán a laborar.

Esta subcategoría se encuentra arraigada en el sentir y hacer docente que expresa posibilidad de cambio, anhelo de mejores condiciones sociales, consideración y espera de respuesta y avance no solo de los alumnos sino de los padres de familia, de sus pares y la sociedad en general.

Todos los elementos del modelo categorial se hicieron presentes en el discurso de los sujetos de estudio, en diferente medida y combinación, algunos con mayor fuerza que otros que se manifestaron de manera tímida o incipiente.

6.2.2. Develar los Indicios que Dan Cuenta de Esta Manera Ética de Responsabilizarse por el Educando en Vulnerabilidad

La Tabla 14 presenta la discusión de los resultados, entre los datos que se rescatan de la narrativa docente, respecto de los indicios que dan cuenta de cómo ellos se responsabilizan de manera ética por el educando en vulnerabilidad y los referentes teóricos de la pedagogía de la alteridad.

Tabla 14

Discusión teórica sobre el objetivo 3

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
"Cuando el educador acoge al otro y responde de él: renuncia a su yo para que el otro sea "alguien" reconocido y afirmado en su dignidad de persona, para lo que busca brindar la respuesta particular y precisa al educando; así lo ayuda y orienta hacia una meta no impuesta, haciéndose presente y desapareciendo de la vida del educando en el momento oportuno; así, en un acto de compasión sale a su encuentro y lo prioriza incluso por sobre su propia persona al entender su tarea educativa como un servicio o acto de amor, y no sólo de entrega de su saber, sino la donación de su propia persona" (Ortega et al., 2014, p. 26).	Estas acciones estuvieron presentes en el discurso de los sujetos de estudio, así como en las declaraciones que los educandos hicieron de los docentes que nominaron para esta investigación: • Responde al educando vulnerable. • Promueve la inclusión y la equidad. • Impulsa el avance del *otro*-educando.	Existe una clara relación entre lo expuesto por *Ortega* en este apartado respecto de las acciones que dan cuenta de cuando un docente ha tomado responsabilidad ética por el educando en vulnerabilidad, y las acciones que subyacen en el discurso de los buenos formadores docentes de la BENUFF, ya que éstos dan la respuesta pertinente e impulsan el proyecto particular del educando al brindarle la propuesta particular y precisa de la que se habla y en donde el docente, incluso prioriza al educando por sobre algunas de sus necesidades.

En términos generales, los datos autorizan a decir que estos indicios de responder al educando, incluirle, y apoyarle en el avance de su trayecto, estuvieron presente en el discurso de los sujetos de estudio. Esta forma de hacer educación se corresponde con el grado de entrega que a través de los textos es posible no solo corroborar sino cruzar con lo expuesto por los educandos en la nominación.

6.2.3. Comprender el Efecto Social–Relacional que Causa al Educando en Vulnerabilidad, Esta Manera de Responsabilizarse por Él

La Tabla 15 presenta la discusión de los resultados, entre los datos que se rescatan de la narrativa docente, respecto del efecto social–relacional que causa al educando en vulnerabilidad, esta forma de responsabilizarse por ellos y los referentes teóricos de la pedagogía de la alteridad.

Tabla 15

Discusión teórica sobre el objetivo 4

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
Interpretada al margen de toda connotación religiosa, la parábola del buen samaritano (Lc. 10, 30-38) citada por Ortega (2014, p.13), alude en primer lugar a ese *otro* totalmente otro que me demanda atención; y el cual es susceptible de recibir un efecto social–relacional, debido a la actuación que la	Estos datos emergieron del discurso de los sujetos de estudio, así como de las declaraciones que los educandos hicieron de los docentes que nominaron para esta investigación: Del docente al educando: • Manifiesta aprecio por el otro–educando. • Suple algunas de sus necesidades de manera extraordinaria y no le cobra la deuda. • Privilegia el diálogo con el educando. • Invita a los educandos a la reflexión crítica. • Abona al proyecto del otro–educando. Del educando al docente: • El docente refiere que existe un regreso del aprecio, de parte del educando para con él (apadrinamiento). • La nominación ya supone un impacto social–relacional en el educando.	Así como la parábola narrada en *Lc. 10*, citada por Ortega 2014, fue posible dar cuenta en la narrativa de los docentes, del efecto social–relacional que ambos sujetos, el de estudio y el educando que lo nominó, reciben de manera recíproca por diversas acciones de las cuales aquí se cita una de las más significativas. El ejemplo de una docente que lo brinda todo hasta pasar el límite de la responsabilidad que deriva en substitución, causando con ello un consecuente efecto social–relacional al educando en cuestión. "Un día salí corriendo de la normal [porque la maestra asistía a su segunda escuela] y me encontré en el estacionamiento a una joven llorando desconsolada y al verla pensé: "si me detengo voy a llegar tarde". Pues dejé mis cosas y fui a atenderla, lloró, habló y ya después de todo me dijo: "¡Maestra, se le va a hacer tarde!" No, mi amor, nada es más importante ahorita y ella dice que eso jamás se le va a olvidar y cada 15 de mayo ella me

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
mismidad sea capaz de brindarle	• Valora el testimonio del docente. • Rescata el sentido de espera.	manda un mensajito para saludarme y agradecerme" (D4, 2020).

En términos generales, los datos autorizan a decir que el efecto social–relacional que esta forma de educar ha tenido en el educando en vulnerabilidad es favorable, ya que ha impulsado su trayecto formativo y de vida. Como parte de los resultados de este objetivo, los docentes han manifestado el aprecio por el educando y declaran que hay un regreso afectivo del alumno al maestro. La nominación que los educandos hacen de estos docentes como los mejores de la BENUFF, ya comporta un efecto social–relacional para ambos, y según lo rescatado de la narrativa de los sujetos de estudio, de continuo ellos han recibido la invitación a apadrinar graduaciones de los educandos, lo que, en México supone un alto honor para los docentes.

6.2.4. Describir las Cualidades del Buen Formador de Docentes de la BENUFF

La Tabla 16 presenta la discusión de los resultados entre los datos que se rescatan de la narrativa docente respecto de las cualidades personales de estos sujetos de estudio y los referentes teóricos de la pedagogía de la alteridad.

Arboleda describe al docente que educa desde la pedagogía de la alteridad como el sujeto genuino que "como quien trabaja en un laboratorio" va esgrimiendo su práctica con la finalidad de dar la respuesta adecuada a cada educando en su especificidad; no como completándolos, sino "con el propósito último de anidarlos en sí mismo como otros que lo configuran y descentran de cualquier posibilidad yóica" (Arboleda, 2014, p. 5). Lo anterior supone ciertas cualidades tales como la empatía, generosidad, capacidad de esfuerzo y compromiso, entre otras.

Tabla 16

Discusión teórica sobre el objetivo 5

Teoría	Resultados	Discusión Teórico–Empírica
"Respecto de la pedagogía de la alteridad, el docente genuino, en consecuencia, hace de su acto formador un laboratorio de vivencia de acogimiento del otro en su especificidad, de reconocimiento y respeto por sus intereses, creencias, motivaciones, cultura, historicidad, carencias, situación de indefensión y contingencia, inquietudes, ritmos y etilos de aprendizaje, entregándose a cada uno, los cuales advierte como otros asimétricos incompletos, que demandan de él, agente de las instituciones sociales, entrega responsable, respuesta incondicional a sus preguntas, no con la finalidad de completarlos como si fuesen cada uno un recipiente pasivo, sino con el propósito último de anidarlos en sí mismo como otros que lo configuran y descentran de cualquier posibilidad yóica, acto en virtud del cual él mismo se afirma como educador y como persona, como partícipe ético-político de la construcción de escenarios favorables a la vida y a los procesos de humanización. De afirmación de la alteridad en toda su radicalidad" (Arboleda, 2014, p.5).	Estas cualidades estuvieron presentes en el discurso de los sujetos de estudio. Lo anterior, en diferente combinación de las mismas, muchas de las que comportan desde su primera etapa de vida y que a continuación se describen: • Es optimista. • Agradecido. • Esforzado. • Pondera los valores. • No es rencoroso. • Es comprensivo. • Generoso. • Afable. • Digno de confianza. • Profesional de la tecne. • Sabe ser amigo. • Es humilde. • Empático. • Se alegra con el bien del otro. • Tiene capacidad de evolución.	Fue posible encontrar correspondencia entre lo expresado por *Arboleda* respecto del docente que educa en correspondencia con la pedagogía de la alteridad para desarrollar su práctica; y las cualidades que subyacen en la narrativa no sólo de los docentes investigados, pero de los educandos que los han nominado como los buenos formadores docentes de la BENUFF. Es importante anotar que estos datos que implican cualidades, no exenta a los docentes investigados de otro tipo de actitudes personales; es decir, que es necesario mantener la comprensión de la condición humana del sujeto de estudio, con todo lo que ello implica, además de la salvedad de que no conocen el planteamiento pedagógico de la pedagogía de la alteridad.

Los resultados de este objetivo revelan las cualidades humanas como rasgos de comportamiento, que promueven el bien propio y el de los demás. Cualidades entendidas también como las virtudes o las formas en que los docentes aquí investigados dicen que piensan, sienten y hacen respecto de su vida familiar y su práctica docente. Son sujetos agradecidos, generosos, que tienen capacidad de evolución, ponderan los valores, son esforzados, empáticos, se alegran del bien ajeno, son dignos de confianza, saben ser amigos, son humildes, afables, comprensivos, no rencorosos, optimistas. En términos generales sus cualidades se corresponden con las que pueden generar acciones, que, según Arboleda, son propias de quienes educan desde la pedagogía de la alteridad.

6.3. Respuesta a las Preguntas de Investigación

En este apartado se registran las respuestas a las preguntas específicas planteadas en el capítulo 1 de este trabajo de investigación.

¿Cuáles Subcategorías de la Pedagogía de la Alteridad se Expresan en el Discurso de los Sujetos de Estudio?

Como parte del análisis e interpretación del discurso con base en el círculo hermenéutico, en un primer momento en que se buscó comprender el texto en su apariencia fenoménica, se esperaba encontrar a cinco docentes cursando con la ética deontológica además de algún tipo de empatía extraordinaria por el educando; sin embargo, en un segundo acercamiento reflexivo y crítico que buscó develar lo que subyace en el texto, fue posible comprender que más allá de lo deontológico, se encuentran presente en la narrativa docente las subcategorías de la pedagogía de la alteridad: responsabilidad–acogida–substitución, testimonio y sentido de espera y en último lugar de una manera más tenue, la compasión.

¿Cuáles son los Indicios que dan Cuenta de Esta Manera Ética de Responsabilizarse por el Educando en Vulnerabilidad?

El docente impulsa incluso de manera extraordinaria el trayecto personal y formativo del educando, cuando en ocasiones llega al grado de la substitución, por ejemplo en el caso que la mayoría de ellos refiere: que se encuentran realizando una aportación económica a fin de solventar la necesidad de conexión a internet que tienen algunos de los educandos en vulnerabilidad económica, que no pueden sufragar dicho gasto a fin de llevar a cabo la educación a distancia vía internet, por causa de la pandemia. Este es un indicio que muestra el sentido de donación y substitución, siempre que los docentes (que no cursan precisamente con una condición económica holgada) son capaces de desprenderse incluso de lo económico a fin de abonar al proyecto de sus educandos.

¿Qué Efecto Social–Relacional, Causa al Educando en Vulnerabilidad, Esta Manera de Responsabilizarse por Él?

Uno significativo, ya que al privilegiar el diálogo con el educando y entre ellos, permite desplegar la alteridad del otro en el discurso. Lo invita a la reflexión crítica, brindándole con ello la posibilidad de comprender lo que subyace a la realidad que cursa con arreglo a la modernidad. Le brinda el sentido de espera, al provocarlo a una mejor práctica docente una vez inserto en el ejercicio de su profesión. Por todo lo anterior, le abona a proyecto de vida profesional y personal y en ello, le manifiesta un afecto que el docente refiere que es correspondido por el educando.

> […] Por ejemplo, ahora para el cierre de este ciclo los jóvenes me mandaron un video manifestándome ese reconocimiento y ya al final me invitaron a que fuera su padrino de graduación, y pues claro que sí con mucho gusto. Y luego viene otra imagen en el video y dice: "Bueno entonces lo invitamos a que salga a las puertas de su casa". Ellos estaban ahí afuera de mi casa y entonces, así como estaba yo en chanclas yo creo no sé, me asomé, pues ahí tenía el desfile y vuelta y vuelta los carros aquí a la manzana y entonces pues yo ni me imaginaba ni pensaba, yo no trabajaba para eso, yo trabajé para que les fuera bien con sus alumnos. Entonces yo me siento muy bien, muy a gusto. (D3, 2020)

Docente y educando establecen una relación que guarda estrechez, misma que a todas luces ha sido promovida por el buen docente, formador de docentes y que ha encontrado acogida en la voluntad del educando que se dispone a la misma.

¿Qué Cualidades Tiene el Buen Formador de Docentes de la BENUFF?

Este docente investigado, que es capaz de responder al educando en vulnerabilidad ya académica, afectiva, económica, social, es optimista, agradecido, no es rencoroso, es comprensivo, afable, digno de confianza, profesional de la tecne, sabe ser amigo, es humilde, se

alegra con el bien del otro y tiene capacidad de evolución, en tanto que es susceptible de variar su práctica conforme lo vaya requiriendo el educando que atiende.

Este capítulo dio cuenta de la discusión de los resultados, al exponer la relación entre los datos obtenidos y la literatura presentada en el marco conceptual; además, se dio respuesta a las preguntas planteadas en este trabajo de investigación, en un intento de construir sentido, al buscar y armar la estructura profunda de la realidad investigada. Como apunta Vargas Beal, (2011) “mediante observación e interpretaciones realizadas poniendo en relación las partes entre sí y estas con el todo” (pág. 31).

Capítulo 7: Conclusiones

Derivado del Doctorado en Educación del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS Universidad Mexicali, esta tesis doctoral tuvo como objetivo identificar la responsabilidad ética de los formadores de docentes de la BENUFF con el educando en vulnerabilidad y el efecto social–relacional que le causan. Lo anterior a través de la valoración biográfico–narrativa, considerando para ello las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los sujetos de estudio, aun sin que ellos hubieran dado cuenta de la misma.

En este apartado se presentan las conclusiones que han derivado del análisis y discusión de los resultados, además de recomendaciones sobre posibles líneas de investigación que podrían coadyuvar con el propósito de fortalecer el planteamiento pedagógico de la pedagogía de la alteridad, desde donde los docentes sean capaces de paliar la vulnerabilidad del educando e, incluso, brindarle una experiencia educativa más plena, al avanzar hacia otros modos de hacer educación.

7.1. Conclusiones

Posterior al trabajo realizado con los formadores de docentes de la BENUFF con base en el problema planteado, se concluye que:

- En este trabajo se identificaron las subcategorías de la pedagogía de la alteridad en la narrativa docente respecto de su relación con el educando en vulnerabilidad, porque los docentes investigados implementan acciones en su práctica que van más allá de lo deontológico llegando hasta lo ético. Así, los componentes del modelo categorial de la pedagogía de la alteridad aparecieron en el discurso de los sujetos de estudio con diferente intensidad respecto de la teoría expuesta, con mayor fuerza la

responsabilidad–acogida–substitución, testimonio y sentido de espera y, en un lugar más alejado literalmente, la compasión.

- Se develaron los indicios que dan cuenta de esta manera de educar, ya que los docentes promueven una consideración extra por el educando en vulnerabilidad y lo apoyan al brindarle beneficios más allá del currículo y aun a cuenta del docente.
- Además, se comprendió el efecto social–relacional que esta manera de educar causa al educando, porque según la narrativa docente, con las acciones mencionadas en algunos casos no solo han evitado el abandono escolar de los educandos, sino que han impulsado su trayecto de formación y por tanto de vida. En correspondencia, el educando les reconoce como los buenos formadores de docentes de la BENUFF.
- A partir de este estudio se describen las cualidades de los docentes investigados que son agradecidos, generosos, tienen capacidad de evolución, ponderan los valores, son esforzados, empáticos, se alegran del bien ajeno, son dignos de confianza, saben ser amigos, son humildes, afables, comprensivos, no rencorosos, optimistas. Sus cualidades se corresponden con las que pueden generar acciones que, según Arboleda, son propias de quienes educan desde la pedagogía de la alteridad.

En términos generales, los datos permiten concluir que los rasgos de la pedagogía de la alteridad se encuentran presentes en el discurso de los sujetos de estudio, quizá apenas como una sospecha de que, hay otras formas de hacer educación y con incursiones tímidas a esa parcela de realidad, pero en esa dirección que ellos, por cierto, en sentido estricto, no conocen.

Finalmente, se rescata del discurso de los sujetos de estudio la posibilidad de que ellos definan en lo local un modo de transitar allá en la cotidianidad de sus aulas, hacia otras formas éticas de compartir y ser con el *otro*–educando en vulnerabilidad. Esto, en tanto la autoridad

educativa avanza hacia la comprensión y consideración de otros presupuestos éticos en educación.

7.2. Recomendaciones

Establecidas las conclusiones de este trabajo que aborda la pedagogía de la alteridad, y respecto de ampliar las líneas de investigación y otras reflexiones, se considera pertinente:

- Investigar teniendo como sujeto de estudio a otros actores de la comunidad educativa como el educando, a fin de escuchar la voz del *otro* respecto de la práctica docente en la alteridad.
- La díada docente–pedagogía de la alteridad se encuentra latente, sigue en construcción; de acuerdo a lo plasmado en el marco de referencia, hay mucho por hacer y descubrir en futuras investigaciones y en ese sentido todo aporte cuenta.
- Si bien el método utilizado fue el biográfico–narrativo, por el corto periodo de estudio no se profundizó en lo que este tipo de metodología señala como posibilidad de aporte en su dimensión epistemológica, por lo tanto, y en un marco de producción de sentido, conviene privilegiar su uso en futuras investigaciones que refieran a la pedagogía de la alteridad.
- Respecto del doctorado y la formación de investigadores, algunos educandos debemos aprender más y más rápido que otros por lo que el acompañamiento de un tutor que brinde cercanía intelectual y empírica resulta vital para el desarrollo de un trabajo de esta magnitud.

El presente capítulo dio cuenta de las conclusiones de este trabajo, donde se considera que “Hay otro modo ético de relacionarnos con los demás: la ética material, distinta de la ética

formal kantiana, que se fundamenta en la necesidad inapelable de responder del otro en su situación concreta de vulnerabilidad" (Ortega, P., 2016, p. 244).

Referencias

Abreu, L., Hernández, G. (2017). *El consentimiento informado en la investigación con seres humanos, retos debidos a las asimetrías sociales y la vulnerabilidad.* UNAM. 25 de enero de 2019 en: https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4445/6.pdf

Aceves, L. Jorge. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. Espiral, 7(20), 11-37.

Albarrán, J. y Jiménez, E. (2017). La formación de formadores, una mirada a la situación actual. MÉRIDA, Yucatán. 29 de mayo de 2020 en: https://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H111.docx.pdf

American Psychological Association's (APA) Report. (February, 2020). *Resolution on Violent Video Games.* Recuperado el 20 de abril de 2019 en: https://www.apa.org/news/press/releases/2015/08/violent-video-games.pdf

Arboleda, J. (2014). Presentación. En REDIPE (Ed). *Educar en la Alteridad.* Murcia: REDIPE. p. 5

Ardiles, M. (junio de 2009). *Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. Dialogando con Zambrano, desde Meirie*. ARGENTINA: Universidad Nacional de Córdoba. Educere, vol. 13, núm. 45, abril-junio, 2009, pp. 305-310 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. 20 de marzo en: https://www.redalyc.org/pdf/356/35614572006.pdf

Ardoino, J. (4 de noviembre de 1997) *La implicación.* Conferencia en el centro de estudios sobre la Universidad. UNAM. México.

Arendt, H. (2005) *La condición humana*. (Barcelona, Paidós). Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). Técnicas cualitativas de

investigación. San José, Costa Rica: UCR.

Argüello, A. (2012). *La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad: Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen.* Perfiles educativos, 34(138), 148-166. mayo de 2020 en:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400010&lng=es&tlng=es.

Arteaga, B. (2009). *El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales.* Integra Educativa Vol. II / Nº 3 CHILE: Instituto Andrés Bello. 1 de junio de 2020 en: www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico.* MÉXICO: Siglo XXI. p.292

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. CONCEPCIÓN: Editorial de la Universidad de Concepción.

Balderas, I. (2017). *Aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación.* MÉXICO: COMIE. septiembre de 2019 en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0503.pdf

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Madrid: Paidós.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético.* Natalidad, narración y hospitalidad (Nueva edición revisada y aumentada). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores.* Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2020). *Modernidad Líquida*. MÉXICO: Fondo de Cultura Económica

Becerra, D. (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.* Mexicali: Cetys Universidad

Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores.* Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

DGESPE (s/a). Planes de estudio, http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios.

BENUFF Oficial. (2020). *Misión, Visión y Objetivos de la Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza.* 30 de mayo de 2020 en: https://www.facebook.com/pg/benuffoficial/about/

Bizquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: LA MURALLA

Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?*: Epistemología de la investigación biográficanarrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html Según cita de (Porta, L. et al. 2015).

Bolívar, A. (2012). *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación autobiográfica.* Tomo II., Chapter: Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos, Publisher: Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul), Editors: Passeggi M.C., Abrahao M.H., pp.79-109.

Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.* Edita: Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario. 23 de mayo de 2019 en:

https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf

Bolívar, A. y Segovia, D. (2006). *La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual.* Forum: Qualitative Social Research, 7(4). 2019 en: http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357

Bolívar, A. y Segovia, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación.* ESPAÑA: Octaedro

Boroditsky, L. (2018). *How Your Language Shapes The Way You Think.* TED, recuperado el 22 de diciembre de 2018 en: https://www.youtube.com/watch?v=RKK7wGAYP6k

Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* MÉXICO: Laia S.A.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa, 23-53 ("Dos modalidades de pensamiento").

Brunet, I.; Pizzi, A. (2011). *La educación pública bajo la lógica del mercado.* Revista Tempora, 14; 2011, PP 65-80. Recuperado en abril de 2020 en: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2442/03%20%28Ignasi%20Brunet%20y%20otro%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Buendía L., Bravo, M. y Hernández F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* España. McGraw-Hill.

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI.* Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe /Organización de Naciones Unidas.

Buxarrais, E. (2009). *Por una ética de la compasión en la educación.* Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 18 (2006), 201-227. http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3218.

Calameo, A. (2018). *Evolución de la Escuela Normal.* mayo de 2018 en: https://es.calameo.com/books/0048237875e0dc4499770.

Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo.* CHILE: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. 5 de noviembre en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm

CEAC. Fundación UNAM. (2015). *Las Escuelas Normales: La historia de las escuelas de pedagogía.* 22 de mayo de 2018 en: http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/las-escuelas-normales/

Cerda, J. *La investigación e investigación Social. Su importancia.* La Universidad Dominicana O&M de Santo Domingo, República Dominicana. 7 de febrero de 2019 en:https://www.monografias.com/docs111/investigacion-social-importancia/investigacion-social-importancia.shtml

Chambers citado por Ramos, D. (2019). *Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos.* 29 de marzo de 2020 en: scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230801322019000100139&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Chesnais, F. (2001). *La mundialización financiera. Génesis, coste y beneficios.* Losada,

Buenos Aires.

Comunidad Judía de Asturias. (2015). *El encargo de traducir la Torá: La Septuaginta.* 15 de febrero de 2018 en: sefarad-asturias.org/wp/el-encargo-de-traducir-la-tora-la-septuaginta/

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación educativa, en Larrosa,* J. et al (Comp.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* (pp.11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía. Según cita de (Porta, L. et al. 2015).

Cornejo, M. y Salas, N. (2011) *Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa.* Psicoperspectivas vol.10 no.2 Valparaiso: Pontificia Universidad Católica de Chile. (p.9)

Cyrulnik, B. (2018). *Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional.* https://www.youtube.com/watch?v=_IugzPwpsyY&t=510s

Denzin y Lincoln. (2005). *La entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas.* 25 de enero de 2019 en: www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_entrevista.pdf

Descartes, R. (1637). *Discurso del Método.* Madrid: COLECCIÓN AUSTRAL-ESPASA CALPE (Edición noviembre de 2010). 24 de abril de 2019 en: www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf

De Souza, E. (2014). *CAMPOS Y TERRITORIOS DE LA INDAGACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA EN BRASIL.* Redes de investigación y educación rural. MÉXICO: Universidad Pedagógica Nacional. Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 62, PP. 787-808 (ISSN: 14056666).

Díaz Barriga, Á. (2016). *Otras notas sobre el modelo educativo.* MÉXICO, CNTE Sección

9. octubre de 2019 en:
https://cnteseccion9.wordpress.com/2016/08/15/otras-notas-sobre-el-modelo-educativo-angel-diaz-barriga/

Díaz, C. & Pinto, M. (2017). *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico.* Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, que integra el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas. ISSN: 0328-9702 E-ISSN: 2313-934X https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1267/1834

Diccionario filosófico. (1965). *Definiciones.* pp:490-491 24 de abril de 2019 en: http://www.filosofia.org/enc/ros/yo.htm

Diccionario Griego – Español, ed. Ramón Sopena, Barcelona, 1999. *Definiciones.* p. 579.

Douglas, I. (2006). *Ética en la formación docente.* VENEZUELA: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo – Táchira en Venezuela.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana.* Bogotá: Editorial nueva América.

Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"* (Colección académica). La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación* (4ª. ed. corregida) Bogotá: Nueva América.

Espinoza, O., Castillo, D., González., & Loyola, J. (2012). *Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile.* Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad Ucinf, Chile. Revista Iberoamericana de

Educación / Revista Ibero-americana de Educação (ISSN: 1681-5653) https://rieoei.org/historico/deloslectores/5247Espinoza.pdf

Esteve, JM. (1999). *Identidad y desafíos de la condición docente.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Falcoff, N. (2018). *La problemática del mal.* 15 de marzo de 2021 en: https://www.teseopress.com/criticaalsujetomoralmoderno/chapter/52/#:~:text=Levinas%20la%20describe%20como%20cómo,cualquier%20compromiso%20o%20acto%20volitivos.

Ferrés y Prats, J. 2008). *La educación como industria del deseo, un nuevo estilo comunicativo.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

Fornasari, M. (2018). *La investigación educativa. Una perspectiva ética sobre la alteridad.* Diálogos Pedagógicos, vol. 16, núm. 32, 2018 Universidad Católica de Córdoba. abril de 2020, en: portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/42/42596002/html/index.html

Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio.* Biblioteca digital. enero de 2020 en: ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf

Freire, P. (1988). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI Editores. http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/k/kosik/dialectica_concreto.htm#top

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: SIGLO XXI p.30

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: SIGLO XXI. (Prólogo de Edina Castro de Oliveira Profesora del Departamento de Fundamentos de la Educación y orientación vocacional, noviembre de 1996).

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: SIGLO XXI

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* SAO PAULO: Paz e Terra SA

Fremont, A. (2000). *El planeta solidario.* En E. Morin, El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos (pp. 104-107). LA PAZ: Plural.

Fullat-Genís, O. (1978). *Filosofía de la educación: conceptos y límites, educar.* Barcelona: Editorial

Gago Guerrero, P. (2013). *Bajo el dominio de la razón instrumental.* Revista Nueva Época, Vol. 10 2010: 73. Consultado: Enero, 2013. Introducción. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/FORO/article/viewFile/FORO0909220069A/13426

Galdona, J. (2018). *La transversalidad en el Currículo. La formación de la estructura ética de la persona.* Uruguay: U Católica, de Uruguay, recuperado el 1-11-18 en: https://www.oei.es/historico/valores2/boletin10a01.htm

Galván, L. (1999). *Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México.,* en La Vasija, núm. 4, México, enero-abril.

Galván, L. (2016). *Derecho a la educación. Grandes temas constitucionales.* México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones Mexicanas. Secretaría de Cultura. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4450/13.pdf

Gárate, A. (2017). *Profesorado y Pedagogía de la alteridad.* En: XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación ESPAÑA: Murcia.

Gárate, A. (2018). *Profesorado y pedagogía de la alteridad: el atareado rumor de una promesa*. En Octaedro (Ed). La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas (p.75). México: Octaedro.

Gárate, A. (2019). *Encuentro sobre la Pedagogía de la Alteridad.* ESPAÑA: Universidad de Murcia.

Gárate, A. (2019). *Las Distintas que son Iguales. El naufragio de las invisibles.* MÉXICO: Octaedro

Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible.* Mexicali, B.C. México: Cetys Universidad.

Gárate, A., Osuna, C., Díaz, M y Contreras, C. (2014*). Los factores que influyen en el abandono escolar en educación media superior y su relación con la pedagogía de la alteridad: el caso de Baja California, México.* REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.

García–Córdoba, F., y García-Córdoba, L. (2005). *La problematización: Etapa determinante de una investigación.* MÉXICO: ISCE; noviembre de 2019 en: https://psicomaldonado.files.wordpress.com/2014/07/la-problematizacic3b3n.pdf

García, C. (1987). *Producción y Transferencia de Paradigmas Teóricos en la Investigación Socioeducativa.* Caracas: Editorial Tropykos.

García, L. (1989). *El Deuteronomio, una ley predicada.* ESPAÑA: Verbo Divino 28

febrero de 2019 en:
https://mercaba.org/ORARHOY/FOLLETOS%20EVD/063_el_deuteronomio,_felix_garcia_lopez.pdf

García, L. (2018). *La Relación entre Verdad y Alteridad.* pg. 61. 20 de abril de 2019 en: www.posgrado.unam.mx/filosofia/wp-content/uploads/2018/09/05gstruck.pdf

Gil, P. *Teoría ética de Lévinas. Cuaderno de materiales, filosofía y ciencias humanas.* 15 de diciembre de 2018 en: www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm

Gil, R. (et al). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire.* 1ra ed. Buenos Aires: CLACSO, México: CRESUR 3 de septiembre de 2019 en: Libro digital, PDF
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Gob.Mx, SEP. (2019). *Grupos Vulnerables*. CDMX 31 de agosto de 2019, en: https://www.controlescolar.sep.gob.mx/es/controlescolar/Grupos_Vulnerables

Gob.Mx, SEP. (2019) *La Nueva Escuela Mexicana.* PEMC El Programa Escolar de Mejora Continua. CDMX: SEP

González, L. (2019). *Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando).* (Tesis Maestría en Ciencias de la Educación). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín. agosto de 2020,
en:http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6897/1/Concepciones_Alteridad_Practicas_Gonzalez_2019.pdf

González de la Rocha, M. (2008). *Vulnerabilidad y activos de los hogares: el Programa Progresa-Oportunidades en ciudades pequeñas.* En Método científico y política social. México: El Colegio de México.

He, Y., & Cooper, J. E. (2009). The *ABCs of preservice teacher cultural competency development. Teaching and Teacher Education,* 20(3), 305322. doi:10.1080/10476210902943256

Hernández Sampieri, R., Fernández C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* MÉXICO: McGraw-Hill. 10 de febrero de 2019, en: http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Herrero, F. (2000). *Alteridad e infinito: La substitución en Lévinas.* Cuadernos Salmantinos de Filosofía. 2000, volumen 27. Páginas 243-277; (264 y 269). ESPAÑA: Universidad Pontificia de Salamanca. 19 de octubre de 2020 en: https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000001116&page=1&search=&lang=es

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Iluistración.* España: Simancas Ediciones.

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la Razón Instrumental.* España: Trotta Editorial.

Huchim, D. & Reyes, R. (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes.* Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, 2013, pp. 1-27 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica Volumen 13, Número 3, Año 2013, ISSN 1409-4703 http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf

Informe Belmont (1978). *Principios Éticos y Directrices para la Protección de sujetos humanos*

de investigación. Estados Unidos de Norteamérica: Reporte de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento. López, M., Da Silva, L.

Instituto Freire. *Biografía de Pablo Freire.* 2 de septiembre de 2019 en: https://institutofreire.edu.co/sitio/acerca-de-nosotros/quien-fue-paulo-freire-biografia

Ita, B. (2005). *Emmanuel Lévinas: el deseo de trascendencia como esencia de la subjetividad.* Cfr.Revista Observaciones Filosóficas. octubre de 2019 en: http://www.observacionesfilosoficas.net/eticalevinas.html.

Jamieson, R; Fausset, A; Brown, D. (2003). *Comentario exegético y explicativo de la Biblia.* Tomo I, el Antiguo Testamento. Casa Bautista de Publicaciones, 7000 Alabama St., El Paso, Texas 79904, Estados Unidos de América. ISBN: 0-311-03002-5 C.B.P. Art. No. 03002

Jaramillo, O., Diego, A. y Murcia, N. (2014). *Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación.* Revista de Investigaciones, 14(24), 142-149.

J. B., & Roberton, M. A. (1998). *Contemporary arguments against nonsexist language: Blaubergs* (1980) revisited. Sex Roles, 39, 445–461.

Jiménez, P. *Teoría ética de Lévinas.* Cfr. El artículo completo en la siguiente dirección: http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm. Cfr. Video: http://aefucr.blogspot.com/2008/01/larga-entrevista-conemmanuel-levinas.html.

Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo.* Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación Magíster en Educación.

Josso, MC, (2006 pp. 21/40). *Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafi os existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si*, en E. C. Souza y M. H. M. B. Abrahão, (coords.), Tempos, narrativas e fi cções: a invenção de si, Porto Alegre: edipucrs; Salvador: eduneb, pp. 21/40.

La Biblia: *Deuteronomio 24:17-22 p.* Reina Valera 1960.

La Biblia. (1960). *Isaías Capítulo 54, versos 2.* Reina Valera 1960.

La Biblia:*1Reyes 17:1-16 p*. Reina Valera 1960.

Latapí, P. (2000). *Valores y Educación: Cátedra fin del milenio.* México: UANL. 28 de octubre de 2019 en: www.academia.edu/28368463/Pablo_Latapi_Valores_y_educacion.PDF

Leoni, A. (2011). *Proyecto de intervención pedagógico: las TIC y el desarrollo profesional del docente en actividad.* ARGENTINA: Universidad Nacional de Quilmes. septiembre de 2020 en: https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/163/Leoni.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20proyecto%20de%20intervención%20pedagógica%20va%20dirigido%20a%20los%20docentes,Privada%20de%20Enseñanza%20Integral%20Marina%20(

Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre.* MADRID: Ed Siglo Veintiuno p.58.

Lévinas, E., *"Somos hijos de la Biblia y de los griegos"*, El País, 13-VI-89, pág.39, entrevista con J. Méndez.

Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito.* P- 91 Madrid: Machado

Lévinas, E (1991), *Humanismo del otro hombre.* Madrid: Visor

Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre.* MADRID: Caparrós Editores.

Lévinas, E. (1995). *De Dios que viene a la idea.* MADRID: Caparrós Editores.

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, A. Machado Libros, S.A.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme. Colección Hermeneia No. 8. Sexta Edición. P. 320.

Lévinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia.* España: Sígueme

Lince, R. (2009). *El papel de la hermenéutica en el diálogo que establecemos con nosotros y con los otros.* UNAM: Estudios Políticos. Época 9, núm. 18. www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/23809/22401

Linera, A. (2019). La batalla por el sentido común. 3 de diciembre de 2020. https://www.youtube.com/watch?v=Uf8x9i4QQ-4Llivina, M. y Urrutia, I. (2015). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible.* UNESCO: Programa de Educación.

Lyotard, J. (1994). *La condición posmoderna.* Madrid: Cátedra.

Magendzo, A. (2005). *Alteridad y diversidad: componentes para la educación social.* Revista Pensamiento Educativo, 37(2), 106-116.

Magendzo, A. (2006). *El ser del otro: un sustento ético-político para la educación.* Polis revista latinoamericana. 15, 1-18.

Manosalva, S. (2007). *Identidad y diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos.* Paulo Freire. Revista de pedagogía critica. Año 7 (6), 111-124

Martínez, G., Manuel, V. (2017). *Consentimiento informado. Fundamentos y problemas de su aplicación práctica. UNAM.* 25 de enero de 2019 en: https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4445/15.pdf.

Mélich, J-C., (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder

Mélich, J-C., (2014). *La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Lévinas, Judith Butler y Adriana Cavarero).* Universidad Autónoma de Barcelona: Artículo aprobado para su publicación en febrero de 2015. https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373/384032

México- Estados Unidos. TRACE. (2012). *Vulnerabilidad de jóvenes migrantes en el cruce indocumentado de la frontera.* Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre, núm. 62, diciembre, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Ciudad de México, págs. 21-35.

Mínguez, R. (2014). La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas En REDIPE (Ed). Colección Pedagogía de la Alteridad: Educar en la Alteridad. (pp. 95-96) Murcia: REDIPE

Mínguez, R. (2016). *La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas.* Colegio Hispanoamericano. 31 de mayo de 2020 en: educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/58/46

Mínguez, R. y Pedreño, M. (2019). La compasión ante el reto de las migraciones: propuesta pedagógica. En Tirant Lo Blanch (Ed). La ciudadanía europea como labor permanente. (p.129). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Mínguez, R.; Romero, R. y Gutiérrez, M. (2017). *La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social.* Revista Complutense de Educación, 24 (1), 35-38. 23 de enero de 2019 en: El doctorado en educación de Cetys Universidad Curso: Educación Ciudadana y Exclusión con el Dr. Mínguez Vallejos (Universidad de Murcia, España).

Montero, C. (2019). *La compasión: diálogo con M. Nussbaum y E. Lévinas.* Chile: Alberto Hurtado University; 3 de noviembre de 2019 en:

https://www.researchgate.net/publication/334717677_La_compasion_dialogo_con_M_Nussbaum_y_E_Levinas

Moreno, N. (2009). *¿Jóvenes en conflicto o crisis de adultos? E*n Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis, núm. 17, pp. 1-9, 28 de febrero de 2019 en: http://www.funlam.edu. co/poiesis/Edicion017/poiesis17.contenido.html

Motato, G. (2018). *Imaginarios de Alteridad en la escuela: Entre la indiferencia y la solicitud del otro.* COLOMBIA: Universidad Católica de Manizales. julio de 2020 en: http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2273/M%C3%B3nica%20Yaneth%20Motato%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Navarrete-Cazales, Z. (2015). *Formación de profesores en las escuelas normales de México.* Siglo XX. Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 17-34. http://doi.org/10.19053/01227238.3805

Nietzsche, F. (1882). *La gaya ciencia. S*ección 125 p. 114. Venezuela: Monte Ávila Editores Edición 1985.

Nieva, J. y Martínez, O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente.* Revista Universidad y Sociedad, 8(4), 14-21. 03 de noviembre de 2018, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.

ONU, (2019). *Mirada global, historias humanas.* Migración marzo de 2020 en: https://news.un.org/es/story/2019/11/1465971

ONU, (2020). *Objetivos de desarrollo sostenible. Hambre 0.* noviembre de 2020 en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/hunger/

Ortega, P. (2004). *Moral education as pedagogy of alterity. Journal of Moral Education.* Vol. 33, 3, pp. 271-289. Carfax Publishing Ltd.

Ortega, P. (2010). *Educar es responder a la pregunta del otro.* EDETANIA 37 (2010) 13-31. 2 de junio de 2020 en: file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/Dialnet-EducarEsResponderALaPreguntaDelOtro-3708824.pdf

Ortega, P. (2016). *Ética y competencias en educación*. EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 5 Volumen 1 p.16

Ortega, P. (2016). *La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad.* Revista española de pedagogía, año LXXI, no. 264, P. 254; 256; 257; mayo-agosto 2016 España: rep.

Ortega, P. et al, (2014). *Educar en la Alteridad.* Murcia: REDIPE Ortega, P. et al, (2014). *Educar en la Alteridad.* Murcia: REDIPE

Ortega, P., et al. (2019). *Encuentro internacional de evaluación y perspectivas de la Pedagogía de la Alteridad. La nueva responsabilidad de la Universidad en Iberoamérica.* ESPAÑA: Universidad de Murcia.

Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano.* Cátedra en Educación y Valores. Mexicali, MÉXICO: Cetys Universidad (Primera edición).

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy.* Barcelona: Paidósico: Cetys Universidad (Primera edición).

Ortega, P. y Romero, E. (2013). *La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico, Teoría de la educación.* Revista Interuniversitaria, 25, 1, pp. 63-77.

Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad.* ESPAÑA: Octaedro

Ortega y Gasset, J. (1995). *Meditaciones del Quijote* (3.ª ed.). Madrid: Cátedra.

Ortiz, N.; Díaz, C. (2018) *Una mirada a la vulnerabilidad social de las familias.* 15 de marzo de 2020 en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032018000300611

Osuna, C., Díaz, M. y López, M. (2016). *Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad.* Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Sistema CETYS Universidad. Camino a Microondas Trinidad km 1. Las Palmas 3ra. sección. Ensenada, BC. México. CP 22860. ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282185200

Osuna, I. (2007). *La profesión docente y el cambio social: De lo Homogéneo a lo complejo.* SINALÓA: Revista de CS Arenas. 2-11-18 en: http://arenasuas.blogspot.com/2016/04/la-profesion-docente-y-el-cambio-social.html

Palacios, G. (2019). *La práctica de ética y valores de los docentes, su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de la facultad de filosofía, universidad central del Ecuador.* Capítulo 2, p.104 10 de noviembre de 2019 en: file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/tesis_galo_alejandro_palacios_teran%20(1).pdf

Parra, R. y Vásquez, P. (2017). *De la Teoría de la Alteridad a la reflexión crítica de educación en derechos humanos: Una propuesta para maestros y maestras de las instituciones educativas distritales Castilla y General Santander de la ciudad de Bogotá.* BOGOTÁ: Universidad Santo Tomás. junio de 2020 en: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3954/Parrarosa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Passeggi, Souza y Vicentini. (2011). *Autobiografía como dimensión de investigación y/o*

de investigación-acción-formación. BRASIL: Universidad Paz, O. (1957-1987). The Collected Poems of Octavio Paz. New York: New Directions BooksParks,

Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la Alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España.* ESPAÑA: Universidad de Murcia.

Peña, M. (2017). *Migrantes en Baja California: Vulnerabilidad y Riesgos.* México: COLEFF (Kuntsgrafico.com). DOI: 10.13140/RG.2.2.31174.98887. file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/Estudio_MigrantesBajaCaliforniaOIMJessPea.pdf París Pombo, M.D.

Pérez de Armiño, K. (1999). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Universidad del País Vasco: Hegoa 30 de agosto de 2019, en: www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/228

Pérez, G. (2000*). Presupuestos metodológicos perspectiva crítico-reflexiva. En Pérez, G. Modelos de Investigación Cualitativa en educación social y animación sociocultural, aplicaciones prácticas.* (pp. 21-56). España: Narcea S.A. ediciones.

Pérez Porto, J. y Merino, M. (2012). *Definición del concepto Alteridad.* 15 de febrero de 2019 en: https://definicion.de/alteridad/

Perrenoud, P. (2000). *Diez Nuevas Competencias Para Enseñar.* Porto Alegre: Editorial ARTMED. 5 de septiembre de 2019 en: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Pinto, L., Cabrera, D. y Escalante, L. (2019). Educar en la alteridad: Aportes de la filosofía de Emmanuel Lévinas a la educación. CIENCIA UANL / AÑO 22, No.94 marzo-abril 2019

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina.*

CHILE: CEPAL

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf

Porta, L. et al. (2015*). El método biográfico narrativo. Aportaciones y obstáculos* ARGENTINA: Universidad Nacional de Mar del Plata, VIII Jornadas Nacionales y 1o. Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado; 3 de febrero de 2019 en: www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/landinramirez.pdf

Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* ESPAÑA: Centro de Investigaciones Sociales

Rabinovich, S. (2008). *Un lituano en París (en torno a un recorrido transfronterizo de la fenomenología).* Acta poét vol.29 no.2 México sep./nov. 2008 Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. 28 de febrero de 2019 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822008000200023

Raczynski, D. (2002). *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores Expulsore y protectores.* Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.

Ramos, D. (2019). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. Estudios del Desarrollo Social vol.7 no.1 La Habana ene.-abr. 2019 Epub 01-Sep-2019. scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100139

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española. Definiciones.* (22.a ed.). Madrid, España: Autor.

Rébsamen, E. (2001) *Obras Completas, Tómo I.* México: Gobierno del Estado de Veracruz, 2001, p.283

Restrepo-Pérez, O., Restrepo-Pérez, L. y Jaramillo-Ocampo, D. (2017). *La*

formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (2), 83-100.

Ricoeur, P. (1984). *La metáfora viva.* Buenos Aires: Editorial Megápolis

Rodríguez, P. *Pedagogía de la alteridad. Su posibilidad como modelo de educación emocional.* agosto de 2020 en: https://www.monografias.com/docs111/pegagogia-alteridad-su-posibilidad-como-modelo-educacion-emocional/pegagogia-alteridad-su-posibilidad-como-modelo-educacion-emocional.shtml

Ruiz Bolívar, C. (1992). *La Educación en el Contexto del desarrollo de América Latina y El Caribe. Memorias del Congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa: Encuentro de Dos Mundos por la Paz y el Desarrollo.* (pp. 155-197). Caracas: Universidad Simón Bolívar.

Ruiz, C. (2009). *La Alteridad.* UAM: Ciencias Políticas. 3 de marzo en:http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_99_101.pdf

Ruiz, C. (1992). *La educación en el contexto del desarrollo de América Latina y el Caribe. Memorias del Congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa: Encuentro de Dos Mundos por la Paz y el Desarrollo.* (pp. 155-197). Caracas: Universidad Simón Bolívar.

Ruiz-DelaPresa, J. (2007). *Alteridad: Un recorrido filosófico.* Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. 1 de marzo de 2019 en: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/136/Alteridad.pdf?sequence=2

Salazar, T. (2019. *Emanuel Lévinas o la Pedagogía de la Alteridad.* Heurística; revista

digital de historia de la educación; Artículos/Enero-Diciembre 2019, No.22. VENEZUELA: mayo de 2020, en: www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46948/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. 13 de mayo de 2019 en: www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf

Santillán, M. (2015). *La Formación Docente en México.* MÉXICO: DGESPE

Schkolnik, M. & Del Río, F. (2002). *Trabajo infanto-juvenil y educación: diagnóstico de la realidad chilena. 12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile [Ponencia].* Santiago de Chile: Unicef-Junaeb-PIIE.Skliar, C. (2014). Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica, año 13(15), 21-30.

Schleiemacher, F. (1977). *"Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F. A. Wolfs Andeutungen und Asts Lehrbuch",* en: Schleiermacher, Hermeneutik und Kritik, editado e introducido por Manfred Krank, Ed. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

SEGOB (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [México],5 Febrero 1917, Última reforma publicada* DOF 24-12-2020 disponible en esta dirección: https://www.refworld.org.es/docid/57f795a52b.html

SEGOB, DOF. (2018). *Acuerdo número 14/07/18.* MÉXICO: SEGOB. 1 de junio de 2020 en: ttps://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

SEGOB, DOF. (2020). *Acuerdo 12122020 sobre los recursos cor4respondientes a los Ramos*

Generales 28 y 33.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608315&fecha=21/12/2020

SEP (1999). *Enciclopedia de México: Biografía de Pablo Latapí Sarre.* MÉXICO: SEP. 15 de noviembre de 2019 en: biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_l/latapi_sarre.htm

SEP (2017). *El Modelo Educativo.* México: SEP

SEP (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana: Taller de capacitación, educación básica ciclo escolar 2019-2020.* 12 de agosto de 2019 en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf

SEP (2019). *La Reforma Curricular de la Educación Normal.* https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes

Shonkoff, J. (2018). *Resiliencia y frustración: El comienzo de la vida.* UNICEF Uruguay. https://www.youtube.com/watch?v=jorzeB3JzH4

Sierra, C. (2016). *La Alteridad: Una construcción social desde la escuela, bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio La Amistad.* COLOMBIA: Universidad Pedagógica Nacional. mayo de 2020 en: repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1054/TO-19889.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sifontes, N. (2018). *Formación docente y Alteridad: Redescubriendo la práctica educativa.* VENEZUELA: ULAC. CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (BARQUISIMETO - VENEZUELA) ISSN: 2244-8330 Depósito legal: ppi201002LA3492 / Número 32 ABRIL-JUNIO 2018 [páginas 176-183] marzo de 2020

en: http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2032(176-183)-Sifontes%20Neida_articulo_id378.pdf

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Subirats, J. ¿Qué entendemos por exclusión social? 20 de mayo de 2021. https://www.youtube.com/watch?v=_8Q0OEbVuaY

Sucre, F. (2016). *Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. Asociado de Programa, Educación Inter-American Dialogue.* https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/11/Nota-tecnica-Jovenes-vulnerables-FINAL.pdf

Sztajnszrajber, D. *Mentira la verdad IV: Emmanuel Lévinas, Totalidad e Infinito* - Canal Encuentro HD. 12 de septiembre de 2019 en: https://www.youtube.com/watch?v=cVzGRIh2dDw

Tenti, E. (2011). *La escuela y la cuestión social.* Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.

The Cuban *Encyclopedy.* EDITORIAL EcuRed 2 de septiembre de 2019 en: https://www.ecured.cu/Paulo_Freire

UNESCO, (2020). *Informe del Secretario General sobre políticas relativas a la educación y la COVID-19.* https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita

Uriarte, J. (2006). *Construir la resiliencia en la escuela.* Revista de Psicodidáctica, vol. 11, núm. 1, 2006, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. 31 de agosto de 2019 en: https://www.redalyc.org/pdf/175/17514747002.pdf

Uribe, ML. (2014). *La vida cotidiana como espacio de construcción social. Procesos Históricos*, (25), undefined-undefined. ISSN: 1690-4818. 30 de agosto de 2019 en: https://www.redalyc.org/pdf/200/20030149005.pdf

Vallejo, S. (2014). *La Pedagogía de la Alteridad: Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente.* COLOMBIA: Revista Fundación Universitaria Luis Amigó (histórico), [S.l.], v. 1, n. 2, p. 114-125, sep. 2014. ISSN 2382-3410. julio de 2020, en: <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/view/1333>.

Vargas, X. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa.* MÉXICO: ETXETA.

Vargas, X. (2014). *Los dos grandes paradigmas de la ciencia.* MÉXICO. enero de 2019 en: https://www.youtube.com/watch?v=dprJI6r6BOI

Vargas, X. (2015). *Investigación cualitativa.* MÉXICO. marzo de 2019 en: https://www.youtube.com/watch?v=umoxoQVFMZEPerez

Wilches-Chaux, G, (1988). *La vulnerabilidad global.* (https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/sites/sistema-nacional-emergencias/files/documentos/publicaciones/La%2Bvulnerabilidad%2Bsocial%20WILCHES%2BCHAUX.pdf

Zamora, P. (2018). *Videojuegos: la normalización de la violencia.* 20 de abril de 2019 en: www.cienciamx.com/index.php/reportajes-especiales/21070-videojuegos-la-normalizacion-de-la-violencia

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. Anthropos*. Barcelona, España

Anexos

Anexo 1

Formulario de comprobación ética aprobado con recomendaciones por el Comité de Ética de CETYS Universidad

Comité de ética en investigación
DE CETYS UNIVERSIDAD

D-CEI049

Tijuana Baja California

28 de mayo de 2020

Asunto: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Estimada **Marina Ramírez Rangel.**-

Les informamos que su proyecto "La responsabilidad ética de los buenos formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad social de sus alumnos: Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad", ha sido evaluado por el CEI. Las opiniones acerca de los documentos presentados, se encuentran a continuación.

Elemento a evaluar	Fecha y versión	Dictamen
Formulario de comprobación ética	28 de mayo de 2020 Versión de junio 20 de 2019	Aprobado

Agradecemos su esfuerzo por tributar a la cultura de la ética en investigación. Quedamos a sus órdenes, en caso de que considerase que el juicio del CEI pudiera resultarle de provecho en su labor científica y profesional.

Atentamente,

Dr. Edgar A. Madrid

Presidente del Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad.

Anexo 2

Negociación de acceso a la BENUFF

INSTITUTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS DE BAJA CALIFORNIA
RECIBIDO
8 DIC 2019
1206
RECIBIDO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
MEXICALI, B.C.

Mexicali, B.C. a 30 de noviembre de 2019.

Asunto: Se solicita autorización para realizar investigación sobre los buenos formadores docentes de la BENUFF, para el Doctorado en Educación de CETYS Universidad.

Dr. Daniel Hernández
Director de la DESP
SE de BC
Presente.-

Con At´n. Dra. Edurne Alonso Fierro
Directora de la BENUFF

Estimado Doctor Daniel Hernández, hago de su conocimiento mi interés por realizar una investigación en la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza de esta ciudad, en el transcurso del ciclo escolar 2019-2020; lo anterior en el marco de mi tesis doctoral que lleva por título:

La responsabilidad ética de los buenos formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad social de sus alumnos:

Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad

Para esta investigación cuento con la dirección y tutoría del Dr. Alberto Gárate Rivera, Vicerrector Académico de CETYS Universidad. El objetivo principal de este proyecto, es aproximarse a los factores biográficos que favorecen en los buenos formadores docentes de la BENUFF, la responsabilidad ética –a la manera de la pedagogía de la alteridad– por el otro que es su alumno que llega al plantel con cierta vulnerabilidad social; cómo se relaciona el docente con él y qué impacto le produce. Entendido el buen formador docente como aquel que no solo lleva a buen fin la tarea de la Escuela Normal basada en el requerimiento del currículo; sino que brinda un aporte extraordinario de responsabilidad ética para con ese otro que es su alumno.

En caso de recibir la aprobación para el acceso, se contará con el formulario de comprobación ética validado por el Comité de CETYS Universidad; así como con los oficios de consentimiento informado, debidamente firmado por los docentes que habiendo sido nominados por los alumnos a través del ejercicio de aplicación de un instrumento construido para ese efecto, decidan formar parte de esta investigación social; en todo momento se salvaguardará la identidad y privacidad de los docentes estudiados, asegurando la confidencialidad y el anonimato de cada uno de ellos (tres hombres y tres mujeres) que participe con su narración biográfica; utilizando

códigos de identificación para sus nombres, escritos, fotografías, audios y videos que serán almacenados de manera digital, en una base de datos computarizados considerando para ello una contraseña de acceso solo para el personal autorizado y un resguardo pertinente de los registros hechos en papel, mismos que se mantendrán en un lugar cerrado y protegido; entendiendo que el uso que se le dará a la información recabada, será profesional y con fines exclusivamente académicos.

Por todo lo anterior y conocedora de su interés por la educación; de la manera más atenta solicito a usted, autorización para llevar a cabo la presente investigación, de la cual comento que ya ha sido expuesto el proyecto en la propia BENUFF, donde Directora y Subdirectora Académica han considerado pertinente su desarrollo. Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente

Mtra. Marina Ramírez Rangel
Doctoranda en CETYS Universidad
Teléfono de contacto: 686 1137772

Ccp. Dr. Alberto Gárate Rivera. Vicerrector Académico de CETYS Universidad y Director de tesis. Mexicali, B.C.
Ccp. Dr. José Luis Bonilla. Coordinador del Doctorado en Educación en CETYS. Tijuana, B.C.
Ccp. Dr. Edgar Alonso Jiménez Soto. Coordinador Académico del Programa de Maestría y Doctorado en Educación en CETYS. Mexicali, B.C.
Ccp. Archivos de la investigación

Anexo 3

Encuesta de nominación

Proyecto de Investigación:

"La responsabilidad ética de los formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad de sus alumnos: Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad"

Introducción:

Este proyecto surge en el marco del programa de Doctorado en Educación y Valores de CETYS Universidad, donde con base en el paradigma en construcción de la pedagogía de la alteridad; que está enfocado en fortalecer otra manera de hacer la educación, partiendo de la consideración por el *otro* que es el educando y cuyo principal referente es el teórico lituano, Emmanuel Lévinas.

Esta investigación pretende identificar la manera en que los sujetos de estudio – que para efectos de esta investigación serán nombrados ´los buenos formadores docentes de la BENUFF´– expresan en su discurso, los rasgos de la pedagogía de la alteridad, en relación con sus alumnos en vulnerabilidad.

Con base en ello, se ha diseñado y desarrollado este instrumento, con la finalidad de atender parte de la presente intención. Usted ha sido seleccionado para contestar la siguiente encuesta, por lo que su aportación (que será completamente anónima) será de gran ayuda para el desarrollo de este trabajo. Se recurre a la participación anónima y confidencial, con la finalidad de dar mayor libertad al alumno de expresarse; por tal motivo, se solicita responda con franqueza, a fin de obtener resultados verídicos.

Descripción del instrumento:

Este instrumento denominado ´encuesta de nominación´ está integrado por un cuestionario de una sección con cinco preguntas que corresponden a la experiencia educativa del encuestado, en la BENUFF. Cabe señalar que las opciones de respuesta varían según la pregunta planteada y que algunos de los reactivos se presentan como preguntas abiertas.

El cuestionario se encontrará disponible en la plataforma de Google Drive a través de su correo oficial, del 12 al 26 de junio de 2020, para ser respondido por cada uno de los estudiantes convocados a realizarlo (El 100% del alumnado de la BENUFF).

Con los datos recabados, se pretende rescatar dos aspectos fundamentales para la investigación que se realiza; por lo que el apoyo que usted nos brinde será fundamental para esta investigación; y en donde se recuerda que el carácter de los datos y la identidad de quien realiza este ejercicio, serán totalmente anónimos. Para lo anterior se requiere:

1) Que el alumno nomine a los que él o ella considera los seis mejores formadores docentes de la BENUFF.

Nota: Aun cuando esta encuesta es anónima, la investigadora preservará la confidencialidad de los datos recabados, con propósitos profesionales de estudio; realizando el resguardo pertinente (tanto de los documentos digitales en una base de datos computarizados; estableciendo para ese efecto, una contraseña en el equipo de uso estrictamente personal de la investigadora, como de las transcripciones y análisis registrados en papel, que pudieran surgir; mismos que se mantendrán de manera pertinente en un lugar cerrado y protegido, restringiendo el uso solo al personal autorizado; quien mantendrá el almacenamiento de toda la información por un periodo de 5 años, para después ser extintos.

Agradecemos su participación y colaboración en este proyecto.

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Educación y Valores

Proyecto de Investigación:

La responsabilidad ética de los formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad de sus alumnos: Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad

Encuesta de Nominación

E SOBRE TU EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA BENUFF:

1. Mencione (nomine) a los seis mejores formadores docentes que ha tenido en esta escuela, considerando que ellos son personas que tienen saberes, es decir ***conocen diversos temas y por supuesto su materia***, además ***saben impartirla*** y encima de todo ***mantienen una relación no solo profesional sino de humanidad con sus alumnos***.

2. ¿Se podría decir que alguno de los que usted considera los buenos docentes de la BENUFF ha influido determinantemente en su vida? Sí____ No____.

3. ¿De qué manera? Mencione qué considera que ha aportado a su vida: _____

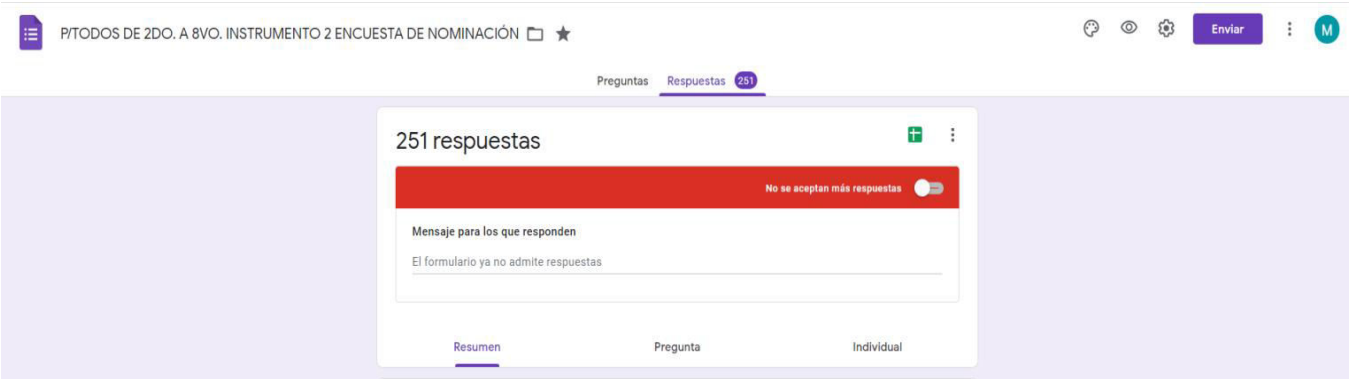
4. ¿Qué característica del docente en particular, hizo que usted guardara esa consideración de él o ella como uno de los buenos formadores docentes de la BENUFF? Por favor, explique:_____
_____

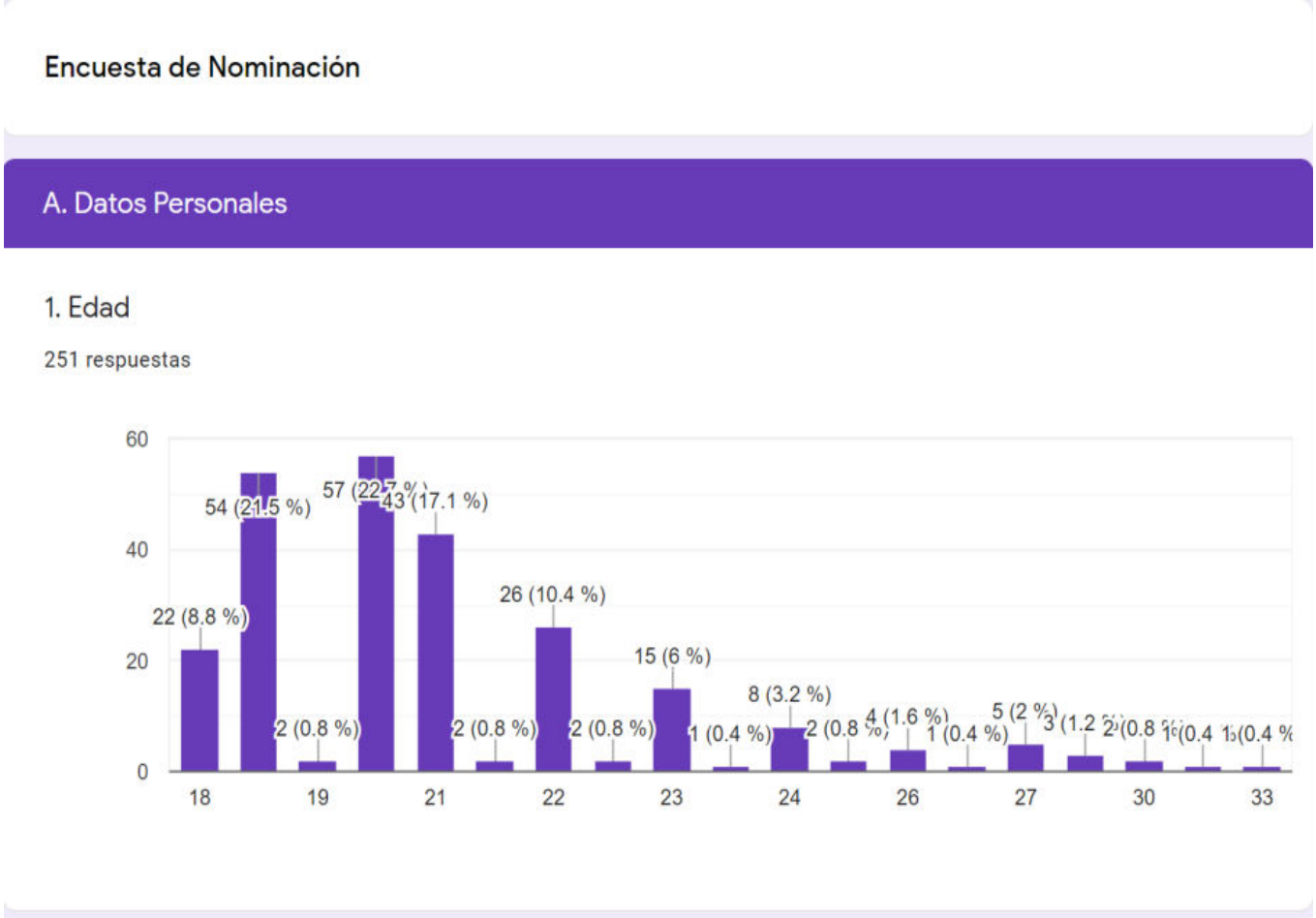
5. ¿Le gustaría agregar algún otro comentario al respecto del más importante de sus nominados?_____
_____

¡Gracias por su amable participación!

Anexo 4

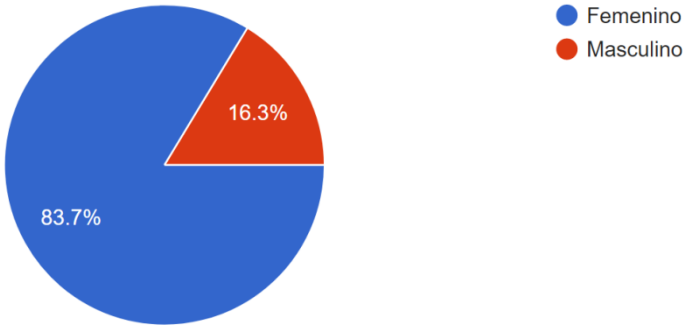
Resultados de la encuesta de nominación





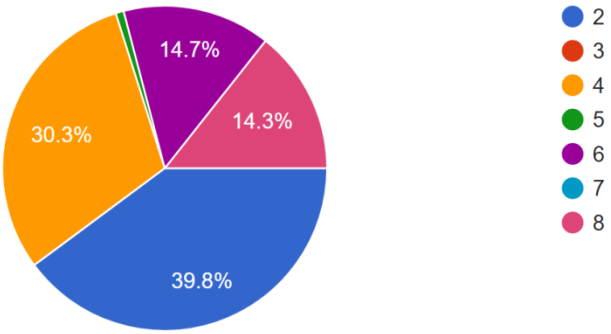
2. Sexo

251 respuestas



3. Semestre

251 respuestas



B. Sobre tu experiencia educativa en la BENUFF

4. Mencione (nomine) a los 6 mejores formadores docentes que ha tenido en esta escuela, considerando que ellos son personas que tienen saberes, es decir, conocen diversos temas y por supuesto su materia, además saben impartirla y encima de todo mantienen una relación no solo profesional sino de humanidad con sus alumnos. (Ejemplo: 1. Nombre del maestro, 2. Nombre del maestro, 3. ..., 4. ..., 5. ..., 6. ...)

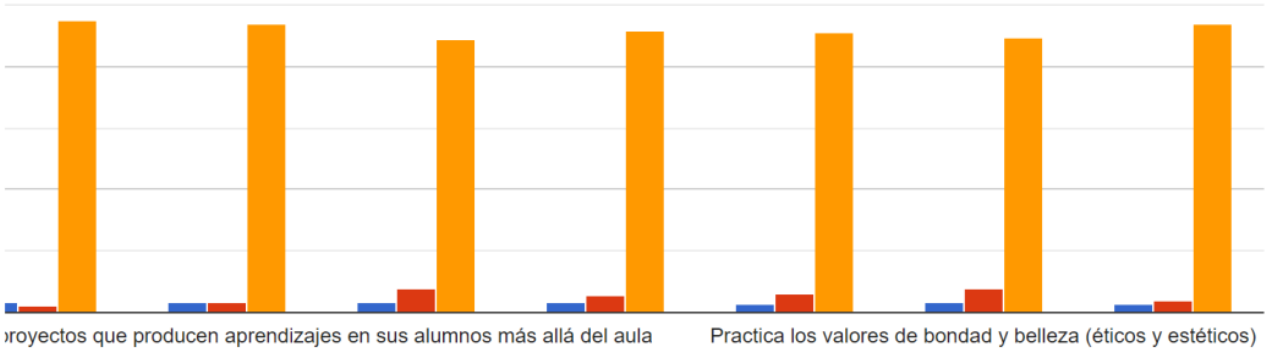
251 respuestas

1 María Elena Sandoval
2Johana Valenzuela
3 Karla Hernández
4 Claudia Bastidas
5 Roció
6 Jahir

1. Jhoana Salcedo
2. Laura Rocío
3. Martha Silvia
4. Claudia Bastidas
5. Karla Hernández
6. Gustavo Limón

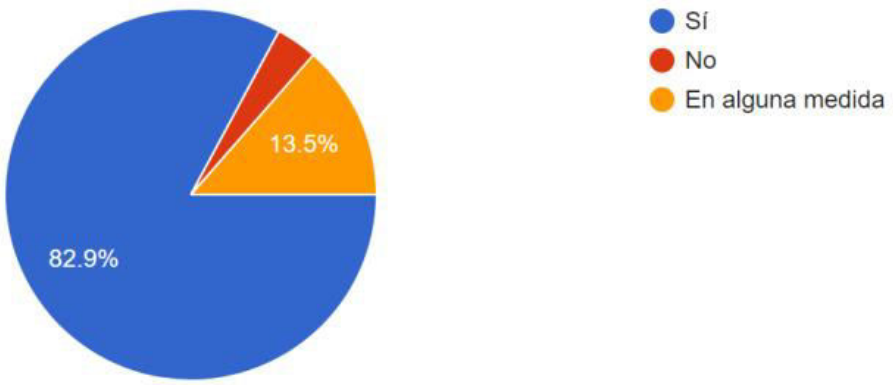
1.Johanna salcedo
2.karla Hernández
3.Rocío
4.bertha Alicia Larios
5.Edurne alonso

5. DEL PRIMER docente nominado, escriba el número que corresponda, en una escala del 1 al 3; donde 1 = poco, 2 = suficiente, 3 = mucho.



11. ¿Considera que alguno de los docentes que usted ha nominado, ha influido determinantemente en su vida?

251 respuestas



12. ¿De qué manera? Por favor mencione qué considera que han aportado a su vida:

251 respuestas

Me han motivado cuando he tenido ganas de abandonar la carrera, me brindan su total apoyo y sin una maestra en especial no habría podido continuar con el semestre ni realizar los trabajos.

En seguir con mis merar y propósitos sin flaquear

Además de sus conocimientos, con su testimonio promueven la vocación docente, el amor y valores éticos que debo tener para con mis alumnos y motivación para hacerlo con todo mi corazon

Tener cualidades que cada uno de ellos tienen cuando sea docente.

Me han hecho pensar en que tipo de maestra quiero convertirme.

Me han enseñado muchas cosas nuevas, tanto teórico como de la vida, me alentaron a continuar esforzándome y siempre dar lo mejor de mi

Al entrar no estaba segura de si ser docente era lo que realmente quería, ellos me hicieron confirmar que está era mi vocación por medio de sus clases ya que siempre te hacían reflexionar sobre distintas situaciones, hacen que quieras seguir conociendo y aprendiendo más sobre todos los temas vistos en clase.

13. ¿Qué característica del docente en particular, hizo que usted guardara esa consideración de él o ella como uno de los buenos formadores docentes de la BENUFF? Por favor, explique:

251 respuestas

Sus maneras de transmitir el conocimiento, de enseñar, cada maestro me parece que domina a la perfección sus materias y la forma en como nos impartieron las clasess, aprendí bastante de ellos. Sobre todo, su calidad humana, todos los maestros que mencioné, nos trataron con cariño y respeto. Gracias por enseñarme a enseñar con el corazón.

La empatía y el compromiso que tiene hacía nosotros. Siempre considera nuestros obstaculos y trata de ver la manera de ayudarnos e impulsarnos

En la forma de motivarnos

Su actitud dinámica en las clases

La forma en la que se dirigen con los alumnos, su manera de escuchar y comprender cada situación me parece muy admirable

Su nobleza

Su dinamismo, el diálogo que pudimos compartir frente a grupo y esa humanidad que pudo ser mostrada con su ejemplo

14. ¿Le gustaría agregar algún otro comentario al respecto del más importante de sus nominados?

184 respuestas

Nunca se cansen de dar lo mejor a los alumnos siempre innovando y buscando el interés de ellos para una clase amena y sin olvidarse de la necesidad que tengan.

Gracias por ser tan buenos maestros, y alentarnos a seguir en esta bella carrera.

La maestra Ana María tiene todo mi respeto y admiración y algún día aspiro ser como ella.

No.

Es muy buena profesora, me atrevo a decir que la mejor profesora y con muy buena preparación

Que los quiero mucho, y darles las gracias por ser parte de mi formación docente y de mi vida. Yo quiero ser como mis maestros. Un gran ejemplo a seguir.

..

Quisiera que me volvieran a dar clases profesores de calidad, hubieron otros profesores que no mencioné pero que sí me han aportado valiosas herramientas, pero también hay otros que no, aquellos que no están dispuestos a cambiar su mentalidad de enseñanza tradicional y no escuchan las opiniones de sus

Anexo 5

Consentimiento informado de los seis docentes investigados

Consentimiento Informado

Mexicali, B.C., 4 de mayo de 2020.

Título del Proyecto:

La responsabilidad ética de los formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad de sus alumnos: Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad

Investigador: Marina Ramírez Rangel
Institución: CETYS
Matrícula: 35281
Teléfono: (686) 1137772
Correo electrónico: entrelineasmeleas@gmail.com

Estimado maestro Juan Ruiz Montalvo:
(nombre ficticio solo para ejemplo)

Por este medio, y con base en la nominación que el ochenta por ciento de los alumnos de todos los semestres, hicieron sobre su persona, como uno de los buenos formadores docentes de la BENUFF; por este medio se le invita a participar en el proyecto de investigación titulado "La responsabilidad ética de los formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad de sus alumnos: Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad".

Este estudio tiene como objetivo comprender qué factores biográficos favorecen en los buenos formadores docentes de la BENUFF, la responsabilidad ética –a la manera de la pedagogía de la alteridad– por el otro que es su alumno que llega con cierta vulnerabilidad en cuanto a lo social; cómo se relaciona con él y qué impacto le provoca.

Esta investigación incluirá a un total de seis docentes (los que hayan recibido mayor número de votos en la nominación de los alumnos). Con base en la información obtenida, se busca generar conocimiento. En este contexto, se le solicita su valiosa participación en el proyecto; lo que se materializaría realizando la siguiente actividad:

Participación en entrevista a profundidad de tres sesiones; en donde realizaría la narración biográfica sobre su persona; lo que, por causa de la pandemia, se realizará mediante el servicio de videoconferencia basado en la nube, la plataforma Zoom.

Lo anterior será a distancia a fin de que ello no represente riesgo alguno para su integridad física por causa de la contingencia sanitaria; ni moral, toda vez que dicho ejercicio no supone evaluación en ninguna medida; y aunque no es posible prometer ningún beneficio, sí se estima que la información que resulte podría coadyuvar en el proceso enseñanza-aprendizaje de este u otros planteles educativos en un futuro.

Las sesiones se harían fuera de su horario lectivo, a la hora y lugar que cada docente decida que se realice la entrevista a profundidad a distancia; vía telemática.

Con respecto a la confidencialidad y el almacenamiento de los datos recabados para el proyecto, se informa que dichas entrevistas seccionadas, serán video grabadas, –previa autorización de cada participante en esta investigación– y posteriormente transcritas para el análisis de los datos. Esta investigación preservará la confidencialidad de su identidad y sólo se usarán los datos con propósitos profesionales para la investigación educativa; realizando el resguardo pertinente (tanto de los documentos digitales como transcripciones, cartas, escritos, fotografías, audios y videos), en una base de datos computarizados; estableciendo para ese efecto, una contraseña en el equipo de uso estrictamente personal de la investigadora; como con los registros hechos en papel que se mantendrán de manera pertinente en un lugar cerrado y protegido, restringiendo el uso de los mismos solo al personal autorizado. Se estima pertinente el almacenamiento de toda la información por un periodo de 5 años, para después ser extintos.

Cualquier reporte que se genere de manera parcial o final en el documento de tesis, presentará los datos de manera codificada; en ningún caso se manifestará la identidad de los docentes.

A t e n t a m e n t e

Mtra. Marina Ramírez Rangel
Doctoranda en CETYS Universidad
Teléfono de contacto: 686 1137772

Declaro que he sido informado y he comprendido la intención de este proyecto de investigación; por lo que, en pleno uso de mis facultades, libre y voluntariamente procedo a firmar el presente documento, brindando con ello, la autorización correspondiente.

_____

Mtro. Juan Ruiz Montalvo

Ccp. Archivo de la investigación.

Anexo 6

Guion temático

Etapas	Propósitos	Aspectos
1. De la infancia a la profesión.	¿Cómo se formó? Es decir, cómo llegó a ser lo que es.	Se destaca el contexto, la familia, la escuela. Rasgos de vocación (gusto por la escuela, la docencia). Talentos y valores personales.
2. Su vida como docente.	¿Cómo desarrolla su práctica docente? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo define a la educación? ¿Cómo vive su relación con los educandos?	Se destaca el contexto, la familia, la escuela. Conductas que dan cuenta de las señas de la Pedagogía de la Alteridad Indicios del impacto social-relacional que provoca en el alumno en vulnerabilidad
3. Profesión y futuro.	¿Qué hace y cómo imagina el futuro? ¿Está satisfecho siendo docente? ¿Cómo visualiza el futuro? ¿Hace docencia con educandos? ¿Para qué?	Se destaca el contexto, la familia, la escuela. Rasgos principales de personalidad, más allá de la calidad profesional. Percepción y manejo de dificultades. Motivaciones para proyectarse al futuro.

Anexo 7

Entrevista a profundidad a los cinco docentes investigados

Proyecto de Investigación:

"La responsabilidad ética de los formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad de sus alumnos: Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad"

Introducción:

Este proyecto surge en el marco del programa de Doctorado en Educación y Valores de CETYS Universidad, donde con base en el paradigma en construcción de la pedagogía de la alteridad; que está enfocado en fortalecer otra manera de hacer la educación, partiendo de la consideración por el *otro* que es el educando y cuyo principal referente es el teórico lituano, Emmanuel Lévinas.

Esta investigación, pretende identificar la manera en que los sujetos de estudio – que para efectos de esta investigación serán nombrados ´los buenos formadores docentes de la BENUFF´– expresan en su discurso, los rasgos de la pedagogía de la alteridad, en relación con sus alumnos en vulnerabilidad.

Por lo anterior, se ha diseñado y desarrollado este instrumento, con la finalidad de atender parte de la presente intención. Usted ha sido nominado por el ochenta por ciento del total de alumnos de la BENUFF, quienes lo han seleccionado ´como uno de los buenos formadores docentes de la BENUFF´, por lo que se le invita a participar en la presente entrevista a profundidad, en el entendido de que su aporte será de gran ayuda para el desarrollo de la presente investigación; por lo que se solicita participe con total franqueza en este ejercicio de entrevistas, a fin de obtener resultados verídicos.

Descripción del instrumento:

Considerando la utilización del método biográfico-narrativo cuya técnica por excelencia es la de entrevista a profundidad, este instrumento está dividido en 3 secciones referentes a la vida y obra del buen formador docente de la BENUFF; quien a nominación expresa de sus alumnos, ha sido invitado a participar en este ejercicio en el que se busca reconocer las cualidades del buen docente de acuerdo a cinco categorías de la pedagogía de la alteridad, (respuesta al educando, compasión, responsabilidad, testimonio, sentido de espera).

El guion 1 corresponde a: de la infancia a la profesión; el 2 a: su vida como docente y el 3 a: profesión y futuro.

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Educación y Valores

Proyecto de Investigación:

La responsabilidad ética de los formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad de sus alumnos: Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Categoría: La Pedagogía de la Alteridad
Sujeto: El buen formador docente
Dimensiones: Familiar, contextual y escolar (docentes, alumnos, cultura escolar)

Información personal del entrevistado			
Nombre:		Sexo:	Edad:
Lugar y fecha de nacimiento:			
Estado civil:	Hijos:	Preparación:	
Condición socioeconómica:			
Padre			
Lugar y fecha de nacimiento:			
Edad:	Estado civil:	Hijos:	Preparación:
Condición socioeconómica:			
Madre			
Lugar y fecha de nacimiento:			
Edad:	Estado civil:	Hijos:	Preparación:
Condición socioeconómica:			

GUION 1. De la infancia a la profesión
¿Qué le significa haber sido nominado por los alumnos de la BENUFF, como uno de los seis buenos formadores docentes de la BENUFF?

¡Muchas Felicidades! E iniciamos con esta entrevista
¿En qué lugar nació usted?
¿En qué condiciones se encontraba su familia al momento de nacer?
¿Y luego durante su infancia?
¿Tuvo hermanos?
¿Cuántos?
¿Cómo era la convivencia con ellos?
¿Qué esperaban entonces ellos de la vida?
¿Qué esperaba usted?
¿Qué tareas se desarrollaban en casa?
¿Practicó algún deporte en su infancia?
¿Cúal?
¿Tomaron parte sus abuelos en la educación que se le brindó en la infancia?
Si la respuesta es sí, ¿de qué forma influyeron ellos en su vida?
¿Dónde crecieron sus abuelos?
¿En qué condiciones?
¿En qué laboraban?
¿Recuerda a otros familiares, amigos o vecinos que hubieran influido en su forma de ver la vida?
¿Quién fue y en qué sentido influyó?
¿Considera que estableció lazos de amistad con los niños de su barrio?
¿Cómo se llevaba con ellos?
¿Recuerda alguna anécdota en especial?
¿Alguna vez sufrió acoso o discriminación en algún lugar?
¿Podría abundar sobre ello?
¿Qué otros recuerdos tiene de su infancia?
¿Cómo fueron sus primeros años de escuela?
¿En qué medida fue importante la escuela para usted?
¿En qué rango estaban sus calificaciones?
¿Cuál fue su materia preferida?
¿Considera que recibió apoyo suficiente de su familia, para cursar la escuela?
¿Considera que recibía el apoyo suficiente de los docentes?
¿Piensa que ellos se comprometieron con su persona más allá de cumplir con el currículum?
¿Por qué tuvo esa percepción?
¿En qué medida fue importante la religión para su familia?
¿Considera usted que la religión tuvo alguna influencia de peso en su vida?
¿Por qué?
¿Puede nombrar el evento que más lo impactó en su infancia o adolescencia?
¿Hubo algún docente hombre o mujer que marcara su vida de una manera positiva o negativa?
¿Por qué?
¿En qué momento de su vida decide que será docente?
¿Qué cualidades consideraba que tenía en ese entonces para emprender esta labor?
¿Quién lo impulsó a cumplir este deseo?
¿Era favorable su contexto en ese momento para cumplir aquel deseo de ser docente?
¿Quién solventó su preparación profesional?

¿Obtuvo algún tipo de apoyo extra como una beca?
¿Cómo recuerda esa etapa de su preparación profesional?
¿La escuela fue la respuesta educativa que usted esperaba en aquel momento?
GUION 2. Su vida como docente
¿Por qué elige ser formador de docentes?
¿Han cambiado las motivaciones iniciales de ser docente?
¿De qué manera ha influido su actual familia en esa permanencia o cambio?
¿De qué manera ha influido el contexto que le rodea en esa permanencia o cambio?
¿Cuenta con amigos en la institución?
¿Los considera para la construcción de su práctica?
¿Considera que ha influido la política en su quehacer educativo?
¿De qué manera y en qué medida su acervo valoral ha influido en su práctica docente?
¿Cómo desarrolla su práctica docente?
¿Involucra a los padres de familia?
¿Considera el contexto de los alumnos?
¿De qué manera?
¿Se visualiza como un docente exitoso?
¿Se considera congruente entre lo que usted dice y luego hace?
¿Por qué?
¿Considera que sus percepciones económicas son suficientes para vivir con dignidad?
¿Cuál es su autoconcepto?
¿Qué opina del tema de la equidad y la inclusión?
¿Qué hace al respecto de ese tema?
¿Cómo lo hace?
¿Qué tipo de relación mantiene con el resto de los docentes?
¿Considera la cultura escolar de la BENUFF en su quehacer educativo?
¿Cómo define a la educación de la actualidad?
¿Cómo vive su relación con los estudiantes?
¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos?
¿De qué manera ha variado su práctica la llegada de las redes sociales?
¿Qué evoca en un profesional como usted, el hecho de ver llegar a la escuela a un alumno en vulnerabilidad?
¿Qué impacto le produce en particular?
¿Podría abundar sobre ello?
¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes?
¿De qué manera?
¿Qué lo motiva a hacerlo?
¿Cómo se diferencia el abordaje con ese alumno en relación a los alumnos que llegan con una condición social fortalecida?
¿Ahora mismo volvería a decidir ser docente?
Con una palabra defina lo siguiente: Amor_____, Compasión_____, Responsabilidad por el alumno _____, inclusión _____problemas _____, futuro _____.

GUION 3. Profesión y futuro
¿Cómo visualiza el futuro?
¿Realiza trabajo de investigación considerando el porvenir?
¿Qué acciones realiza con respecto al futuro?
¿Aun considera valiosa la profesión docente?
¿Alguna vez ha pensado que esta profesión desaparecerá?
¿Alguna vez ha pensado en cambiar de funciones?
¿Se encuentra satisfecho formando docentes?
¿Qué espera dejar a la sociedad a través del trabajo con sus alumnos?
¿De qué manera se ha variado su trabajo con el uso del internet?
¿Alguna vez ha mirado con desesperanza el futuro?
¿De qué manera ha influido su familia en su sentido del futuro?
¿Piensa que su contexto lo ha influenciado con respecto a su sentir sobre el porvenir?
¿Por qué?
¿Continua preparándose?
¿Cuánto tiempo dedica diariamente a la lectura?
¿Qué importancia tiene la estética en su profesión?
¿De qué manera comparte la importancia de la estética con sus alumnos?
¿Podría brindarnos una consideración final sobre su esperanza sobre la vida, qué espera de ella?

¡Gracias por su amable participación!

Anexo 8

Transcripción de las entrevistas a los seis docentes investigados

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Educación y Valores

Proyecto de Investigación:

La responsabilidad ética de los formadores docentes de la BENUFF ante la vulnerabilidad de sus alumnos: Una valoración biográfico-narrativa desde la Pedagogía de la Alteridad

TRADUCCIÓN DE ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

Categoría: La Pedagogía de la Alteridad
Sujeto: El buen formador docente
Dimensiones: Familiar, contextual y escolar (docentes, alumnos, cultura escolar)

D1

Información personal del entrevistado
Nombre: **D1** Sexo: M Edad: 30
Lugar y fecha de nacimiento: Mexicali B.C. 7 de septiembre de 1989
Estado civil: Soltero Hijos: No Preparación: Licenciado en Docencia de Idiomas
Condición socioeconómica: Media
Padre
Lugar y fecha de nacimiento: Mexicali, B.C. Abril de la década de los 60´s
Edad: 60 Estado civil: Soltero Hijos: 3 Preparación: Primaria
Condición socioeconómica: Baja
Madre
Lugar y fecha de nacimiento: Durango, Dgo. Septiembre de la década de los 60´s
Edad: 60 Estado civil: Soltera Hijos: 3 Preparación: Licenciada
Condición socioeconómica: Media

GUION 1. De la infancia a la profesión
¿Qué le significa haber sido nominado por los alumnos de la BENUFF, como uno de los seis buenos formadores docentes de la BENUFF? Es algo primeramente sorpresivo, porque yo no he escuchado acerca de esta investigación, los alumnos jamás hicieron algún comentario de que se les hubiera encuestado para algo y generalmente son comunicativos, son, este les gusta entablar esas conversaciones, esos detallitos; fuera del salón antes de entrar a las clases y todo, estee ah muy grato también, muy grato porque por más que trate uno de no sonrojarse a lo mejor al escuchar esto que a uno lo tienen en alta estima, pues no se puede definitivamente porque es una recompensa a lo que trato de hacer en el aula y fuera del aula también para buscar siempre el bienestar de mis alumnos. INVESTIGADORA: Claro, le comento que estas encuestas que se lanzaron el línea, se hicieron a los estudiantes en los últimos días antes de salir de vacaciones, ya andaban por ahí en los últimos 4 días antes de salir, que fue hasta que yo obtuve las autorizaciones correspondientes tanto de instrumentos como para dar inicio en la BENUFF; lo que sucedió ya en plena pandemia, es decir que aunque seguían las clases, los jóvenes no estaban presentes en la escuela y el regreso de las respuestas se fue dando ya en el periodo vacacional, en línea. DOCENTE: Aaah ya veo. INVESTIGADORA: Ajá, quizá por eso no los escuchó comentar al respecto. DOCENTE: Sií.
¡Muchas Felicidades! E iniciamos con esta entrevista
¿En qué lugar nació usted? Mexicali, B.C.
¿En qué condiciones se encontraba su familia al momento de nacer? Pues eran precarias, honestamente no teníamos un buen nivel económico en ese entonces.
¿Y luego durante su infancia? Pues poco a poco y gracias al esfuerzo sobre todo de mi mamá, fuimos saliendo adelante, fuimos este pues, así como nací en una casa en que hubo ciertas carencias, aunque no, nunca nos faltó de comer, ni vestimenta, ni un techo, este poco a poco fuimos saliendo adelante; gracias a ella sobretodo.
¿Tuvo hermanos? Sí, hermanas.
¿Cuántos? Dos.
¿Cómo era la convivencia con ellos? No es muy buena.
¿Qué esperaban entonces ellos, su familia, de la vida? Mmm primeramente algo que nos inculcó mi mamá desde muy chicos y nos metió esa idea en la cabeza, es ¡Tienen que estudiar, no pueden dejar la escuela! ¡Eso es lo más

importante! Eeee, porque eso te ayuda obviamente a salir adelante económicamente y del lugar en el que estábamos que tampoco era un ambiente muy amigable para criar niños o tener una familia en general.
¿Qué esperaba usted? Eee en sí, pues de niño no pensaba mucho en mi futuro, mis perspectivas nada más que pues sí quería dejar de tener esas carencias que tuve de niño, quería salir adelante; no sabía, no tenía idea, nunca tuve una idea clara de –durante la niñez claro- nunca tuve una idea clara de qué es lo que quería ser de grande; no tenía las grandes fantasías de ´quiero ser bombero, quiero ser astronauta´, yo no pensaba en eso; pensaba en, a lo mejor cosas más aterrizadas como este ingeniero, médico, pero nunca algo así en lo cual me enfoqué.
¿Qué tareas se desarrollaban en casa? Mmm tareas, aaam ayudaba poco en la limpieza, ayudaba un poco a mi abuelita que en ese tiempo vivía con nosotros también, vendía tortillas de harina y la ayudaba a con la venta, con la preparación de las tortillas y todo; este pues cocinaba también para mí o cuando no tenía tiempo mi mamá o mi abuelita por alguna razón; eh, y ya un poquito más adelante también me tocó trabajar.
¿Practicó algún deporte en su infancia? Pues foot ball en la calle nada más, nada profesional; típico niño.
¿Cúal? Fútbol.
¿Tomaron parte sus abuelos en la educación que se le brindó en la infancia? Sí, mi abuelita, ella fue la que nos cuidó en gran parte, en gran medida.
Si la respuesta es sí, ¿de qué forma influyeron ellos en su vida? Muchos de los valores que tenemos ahorita como familia, es gracias a ella, porque mi mamá es de la misma manera que mi abuelita fue. Y en cuanto a mi persona, yo creo que le aprendí la perseverancia el nunca dejarse derrotar, el nunca pensar en que no se puede y el no estar extendiendo la mano esperando que algo te llegue caído del cielo, sino que tienes que ir, salir a buscar las cosas, enfrentar la adversidad y hacer tu propio camino.
¿Dónde crecieron sus abuelos? Si mal no recuerdo mi abuelita creció en Sonora –estoy seguro– en Empalme Sonora, y mi abuelo paterno que es el otro del que tuve formación, creo que él también creció aquí en Mexicai.
¿En qué condiciones? Aaah también mi abuelo pues era albañil de profesión, durante muchos años trabajó hasta casi setenta años en la construcción. Mi abuelita también de rancho, este vendiendo pan, tortillas, este con sus propios árboles frutales y verduras y hortalizas para comer ella; esto en Empalme Sonora y aquí pues su venta de tortillas de harina que de eso nos ayudábamos mucho en la casa.
¿En qué laboraban? En el campo y en la venta de tortillas de harina.
¿Recuerda a otros familiares, amigos o vecinos que hubieran influido en su forma de ver la vida?

Eee, síi, vecinos, familiares y amigos.
¿Quién fue y en qué sentido influyó? Bueno para empezar, no necesariamente amigos míos, pero quizá como mi mamá trabaja desde hace muchos años de hecho es jubilada de una secundaria, creo que definitivamente eso sí influyó en tomar mi decisión de carrera al final, aunque a veces no, no me pongo a reflexionarlo mucho, pero a veces el crecer en un ambiente en el que siempre estás rodeado de maestros, creo que al final de cuentas influyó en mi decisión de carrera. Estee amigos, sí pues tengo muchos amigos de los cuales trato de aprender siempre; yo digo que soy una combinación de todas las características de mis amigos, este y les trato de aprender todo lo bueno, así es que de alguna manera debieron haberme influenciado y familia, pues más bien la familia del lado materno que es donde estoy más, con la que estoy más en contacto; así es que ellos son la mayor, la más grande influencia para mí.
¿Considera que estableció lazos de amistad con los niños de su barrio? Síi tenía muy buenos amiguitos en ese entonces; nos veíamos más bien, únicamente en la escuela, aaah por que debido a que mi mamá trabajaba todo el día y yo estaba muy pequeño para salir a la calle, primero cuando vivía en mi primera casa, pues no podía salir para ir a visitarlos; ya que estuve un poquito más grande en mi segunda casa que era un entorno más seguro, más familiar, entonces sí.
¿Cómo se llevaba con ellos? Muy bien, y de hecho todavía tengo amigos de ese tiempo que los conservo hasta la fecha, entonces trato de, haca ya 21 años de amistad. INVESTIGADORA: Toda una vida. DOCENTE: Sí.
¿Recuerda alguna anécdota en especial? Aaah sí, creo que la vez que los conocí que, estaba deambulando por la calle porque no tenía, acababa de llegar aquí a mi fraccionamiento y no conocía a nadie y andaba paseando nada más por la calle y esos, ellos, esos amigos me vieron caminar por ahí y me gritaron "Eey ¿Quieres venir a jugar foot ball? Así de la nada, como, pues como es la inocencia de los niños; estee sin ánimos de ofender o sin ánimos de sacar ventaja de algo, o verte raro, simplemente ¿Quieres venir a patear un rato? Y pues sí, ahí creo que los conocí y de ahí se formó una amistad por muchos años.
¿Alguna vez sufrió acoso o discriminación en algún lugar? Acosoo o discriminación, aaa noo que yo recuerde honestamente no, o si pasó la verdad no soy muy fijado en los aspectos negativos, trato de no quedármelo; nada más no guardar rencores ni odios, entonces nada más aprender la lección, peeroo olvido con facilidad a veces.
¿Podría abundar sobre ello? No viví este tipo de eventos.
¿Qué recuerdos tiene de su infancia? De mi infancia. Ahorita que, como ya mencionaba varias veces y ahorita me vino a la mente por ello, el hecho de que mi abuelita hacía siempre tortillas de harina para la venta

y que como estaba trabajando yo junto a ella, tenía que cuidarse ella de que no me estuviera comiendo la mercancía porque siempre era la misma, se descuidaba y me comía las tortillas yo, estee, ¿qué más? Aah algún otro recuerdo de mi infancia… pues siempre jugando en la calle, todas las, todos los días hasta las diez once de la noche con mis amigos, jugando foot ball, estee, también jugaba muchos video juegos cuando era niño; creo que la escuela que era muy querido por mis maestros, que algunos hasta la fecha preguntan por mí, de vez en cuando; eee y también por los compañeros de trabajo de mi mamá; creo que me cobijaron mucho cuando era niño. INVESTIGADORA: ¿Cómo describiría a su abuela? DOCENTE: Aaaah mi abuela, una persona incondicional –definitivamente– ella era una persona que fueras como fueras estee y no importando tus circunstancias, tu historia, ella te quería, te quería siempre y no guardaba rencores, no era nada rencorosa; estee tuvo una vida difícil y a veces estee, la vida no siempre le pagó con la misma moneda, que con el amor que ella dio, pero sii ella siempre dio amor a todos a su alrededor.
¿Cómo fueron sus primeros años de escuela? Mis primeros años de escuela fueron sencillos, la verdad siempre fueron sencillos, fueron felices; estee honestamente y aquí voy a pecar un poquito de ¿Cómo se llama? Me va a faltar un poquito de humildad; pero nunca tuve problemas escolares mi mamá nunca tuvo que ir por reportes, nunca tuvo que ir –en la primaria–, nunca tuvo que ir a responder por mí; este nada más me llevaba a la escuela, yo me regresaba solo porque estaban pegada la primaria a la que yo iba y la secundaria y siempre mi brincaba por un agujero para no tener que andar por la calle; eee y pues creo que esa es la palabra más adecuada. Mucho foot ball y poco estudio, porque era sencillo lo que veía y ya.
¿En qué medida fue importante la escuela para usted? En qué medida fue importante…creo que me abrió mucho los ojos para las oportunidades que se te pueden presentar en la vida, desde la primaria, porque tuve ciertos logros académicos; por ejemplo cursos de olimpiadas del conocimiento, concursos intraescolares que te daban premios y dije aah pues creo que estudiar sí paga; ósea desde chiquito me di cuenta de eso, de que estudiar si deja, si te beneficia vaya; no es nada más por molestarte o porque tus papás quieran tenerte encerrado en un lugar, una guardería cuatro horas, sino que quieren algo bueno para ti y te premia el estudiar; entonces creo que eso fue muy importante para mí. INVESTIGADORA: Lo escucho y me surge una pregunta, hace un momento comentaba que su mamá los invitó siempre a esto, al estudio, a considerarlo ¿Fue en una medida leve, no fue en esa medida que te hace enfadar y no atender a lo que te están diciendo? DOCENTE: Creo que sí, como le digo, ella nunca tuvo que ni siquiera se preocupaba por mis calificaciones –honestamente–, yo nada más llegaba con mis diplomitas de papel. Casi siempre traía la tarea hecha cuando llegaba a mi casa, mi mamá no tenía que preocuparse por eso, ya nada más llegaba, tiraba la mochila y mi mamá de antemano sabía que ya tenía la tarea hecha y me iba a la calle a jugar foot ball todo el día; y ella sabía que yo era responsable y que no iba a recibir ninguna notificación de mi parte en la primaria; estee entonces nunca fue así como abrumadora en ese aspecto conmigo.

¿En qué rango estaban sus calificaciones? Siempre fui el niño de los dieces, salvo algún ciclo escolar, sí no me fue muy bien, porque dejé de asistir cuatro meses a la escuela, porque tuve un accidente y estuve enyesado en casa y sí me perdí cuatro meses de escuela y bajé un poquito de promedio pero tampoco me presionó por lo mismo mi mamá.
¿Cuál fue su materia preferida? Mmm, en la primaria no tenía algo en específico, todo me gustaba, casi siempre he sido fan de las matemáticas y de las ciencias, la física, las ciencias duras; pero desde niño, pero en sí me gustaban todas.
¿Considera que recibió apoyo suficiente de su familia, para cursar la escuela? ¡Siempre! Podía faltar en casa todo, lo que sea, menos este los medios para ir a la escuela; mi uniforme, mi desayuno, mi lonche, todo lo que necesitaba para ir a la escuela, no había nunca obstáculo para eso. INVESTIGADORA: ¿Su abuelita también formó parte de este tener todo siempre listo? DOCENTE: Sí, porque este hay veces que mi mamá por una X o Y razón no podía llevarnos a la escuela, entonces que era en contadas ocasiones, y mi abuelita nos llevaba, este, también como le comenté, ella cooperaba económicamente en el hogar también, entonces gracias a ella también en parte alcanzamos este logro.
¿Considera que recibía el apoyo suficiente de los docentes? Sí, también tuve muy buenos docentes, este toda mi vida escolar, aah creo que ya viéndolo de una perspectiva, uno como formador de docentes, que te percatas de que a lo mejor las estrategias no eran las más avanzadas, pero pues es un poquito injusto como que verlo hacia atrás porque es la manera en que ellos aprendieron y la manera en que ellos nos formaron, pero hicieron su mejor esfuerzo siempre y se dedicaron completamente ósea a nosotros como alumnos y siempre cumplieron con nuestros o llenaron nuestras expectativas este o lo que necesitábamos nosotros como alumnos.
¿Piensa que ellos se comprometieron con su persona más allá de cumplir con el currículum? Creo que sí.
¿Por qué tuvo esa percepción? Había maestras más, este que se involucraban más de esta manera, un poquito más hacia el lado personal del alumno que se preocupaban de que estuviéramos bien; había otros maestros que, tuve dos maestros varones en su momento que eso sí la relación era maestro-alumno y nada más; este pero las maestras sí ahorita que me viene a la mente recuerdo que era un poquito más personal el trato con nosotros como niños y un contacto un poquito más cercano con mi mamá, por ejemplo que inclusive llevó a la amistad, lo cual si demuestra un interés más allá de lo académico o intraescolar nada más. INVESTIGADORA: Maestro Ricardo lo escucho y asocio su respuesta a otra que tuve y me parece que ustedes como docentes hombres, tienen un poquito más complicado el asunto del trato con los alumnos, que las maestras, ya de entrada. DOCENTE: Sí así es, tienes que ir con cuidado ¿Qué dices, cómo lo dices? Sin dejar de apoyar a los alumnos a las alumnas, si es un poquito más complicado, porque

primeramente la sociedad tiene ciertas expectativas sobre uno como varón; y a parte creo que sí fuimos creados los varones con ciertos lineamientos de comportamiento que no nos permiten ser tan expresivos quizá emocionalmente y es romper esos esquemas y el decir ¡Hey estoy feliz o estoy triste! O sonreir a los alumnos tener ese trato un poquito más personal, menos duro; es algo que no te enseñan cuando eres niño porque generalmente es ah tú debes ser fuerte, los niños no lloran, este creo que es romper un poquito con eso; y además el trato con alumnos de parte de un maestro varón siempre es un poquito más delicado.
¿En qué medida fue importante la religión para su familia? Para mi abuelita siempre fue sumamente importante, desde que yo tengo uso de razón, este, ella era muy religiosa, se la pasaba aquí alegre pero siempre cantando sus cánticos de la iglesia, a veces inclusive llevando el velo dentro de la casa, lo cual es un poquito extraño ahora que lo pienso; este aaah muy muy devota ella en su religión; mi mamá no mucho y por consecuencia ella no nos inculcó mucho; mi abuelita lo intentó y de hecho cada fin de semana me llevaba a la iglesia; pero pues yo iba nada más por hacerla feliz más bien a ella, porque ella quería que fuera a la iglesia, no tanto por convicción propia.
¿Considera usted que la religión tuvo alguna influencia de peso en su vida? Sinceramente no puedo pensar en algo que haya influenciado, ni positiva ni negativamente la religión en mi manera de ser.
¿Por qué? Porque no pienso mucho en ello.
¿Puede nombrar el evento que más lo impactó en su infancia o adolescencia? Creo que el hecho de que nos cambiáramos de casa fue el evento parteaguas en nuestras vidas, porque cuando, donde nací y crecí fue en la colonia Robledo, entonces el entorno era económicamente precario, era un poquito difícil criar a los hijos, la seguridad no era, ósea nuestra seguridad de salud no estaba siempre asegurada; entonces por distintos eventos personales y ¡Por fin, gracias al esfuerzo de mi mamá! Logró comprar una casa y nos cambiamos y creo que las cosas fueron muy diferentes, ella se sintió más tranquila; que a su vez –en cuanto a la seguridad nuestra–, sin embargo también eso la presionó mucho económicamente para poder sostener la casa, porque antes pues no pagábamos renta no pagábamos casa ni nada, a pesar de estar en un ambiente no muy bueno y ahora por esta nueva casa, pues se enfrentó a otros retos y creo que eso nos cambió la perspectiva de las cosas; este, el ver que había un mundo más allá de lo que era nuestro universo de la Robledo donde no salíamos para nada.
¿Hubo algún docente hombre o mujer que marcara su vida de una manera positiva o negativa? Sí, en primaria recuerdo muy bien a mi maestra de primero, segundo y tercero.
¿Por qué? Ella era seria, estricta, ósea le gustaba que trabajáramos este yo nunca tuve problemas con ella ni ella conmigo, pero sí recuerdo que era afectiva con nosotros a pesar de su seriedad; este mostraba interés ah así es que yo creo que ella fue, ella básicamente fue mí, la maestra que me inculcó a estudiar mucho; también en el Kinder recuerdo a mi maestra también, que era muy muy efectiva, era muy amable, muy preocupada por sus alumnos; de hecho

ella inclusive ya grande ósea en la adolescencia tuvimos contacto, ella fue mi madrina de secundaria cuando me gradué, este creo que ellas fueron las más significativas en primaria y kínder y en secundaria recuerdo que había una maestra muy muy estricta con un carácter muy fuerte, pero muy inteligente mi maestra de español Yolanda y creo que ella me enseñó a ser un poquito más cuidadoso en cuanto a mi manera de trabajar y mi manera de ser. INVESTIGADORA: Con respecto a ese ser más firme de la maestra Yolanda ¿Podría decirse que en el génesis de esa actitud es posible ubicar o identificar el amor? DOCENTE: Mmm creo que sí, creo que sí, porque ella pues siendo honestos sí se enojaba relativamente seguido, pero porque éramos un grupo también conflictivo, un grupo de secundaria. Cuando nosotros trabajábamos bien ella estaba contenta, ella estaba tranquila no nos llamaba la atención, pero pues muy seguido hacíamos cosas típicas de niños de secundaria de estar gritando, aventándonos cosas, este golpeándonos en la clase; no llevaban tareas mis compañeros a veces, era muy común eso y pues creo que pues sí llegaba a desgastarla un poquito a lo largo de los ciclos escolares, entonces comprendo su situación y nos regañaba creo que para hacernos entender que lo que no estábamos haciendo nos podía perjudicar no solo en la clase de español sino en la manera de conducirnos en la vida.
¿En qué momento de su vida decide que será docente? Ya que estaba a punto de salir de la preparatoria, ya cuando yo iba a salir de preparatoria dije, me voy a dedicar a la docencia; tuve experiencias como tutor de mis propios compañeros en la preparatoria y se me daba bien el tratar de simplificar los temas para mis compañeros; porque hay veces que uno como alumno no le entiende al maestro, pero con el mismo lenguaje de los alumnos, entre chicos pues nos entendíamos y me di cuenta de que tenía esa habilidad y dije ah pues a lo mejor puedo hacer una carrera de eso.
¿Qué cualidades consideraba que tenía en ese entonces para emprender esta labor? Más que otra cosa, paciencia, siempre fui muy paciente con mis compañeros porque recuerdo muy bien a una de mis mejores amigas de hecho la ayudaba con sus clases de matemáticas de inglés y ella no se le daba muy bien la escuela, ella era mucho de tener que repetir y repetir y repetir para poder comprender algo y yo nunca me cansaba de explicarle y pasábamos horas hasta que lograba entender los temas, hasta altas horas de la madrugada a veces, hasta que me corrían de su casa, pero nunca le hice una mala cara ni nada, lo tomaba con buen humor.
¿Quién lo impulsó a cumplir este deseo? Eh creo que mi mamá, definitivamente –nunca me presionó–, nunca fue una presión de que, ¡tienes que ser docente! Pero siempre me dijo que el entrar al magisterio tenía muchos beneficios, la estabilidad laboral, económica, pues como ya sabe tenemos afortunadamente buenas prestaciones y lo veía por ese lado, sin embargo, nunca me dijo ¡Tienes que ser docente! Me dejó muy libre elegir la carrera que yo quisiera, pero me fui por ese lado, gracias a la influencia de ella como de la gente que me rodeó desde mi infancia.
¿Era favorable su contexto en ese momento para cumplir aquel deseo de ser docente?

Creo que era favorable, como le comenté nunca me cuestioné que iba a hacer el día de mañana para estudiar, porque eso nunca me faltó en mi casa; mis inscripciones estaban pagadas porque para ese entonces ya tenía trabajo, ayudaba también en el hogar, este ¿Qué más? Sabía que tenía que estudiar porque no quería tener un trabajo que estuviera doce horas encerrado y que me pagaran muy poquito, sabía que ese no iba a ser mi estilo de vida; así es que creo que las condiciones se dieron, todo tanto el apoyo de mi familia como e la situación económica y estabilidad emocional para poder seguir, perseguir esta carrera.
¿Quién solventó su preparación profesional? Principalmente mi mamá y ya que tuve la edad para trabajar ya en secundaria pues yo también un poquito.
¿Obtuvo algún tipo de apoyo extra como una beca? No, no teníamos acceso a becas, nunca preguntamos y no teníamos información al respecto; además como era primaria secundaria no te cobraban inscripción creo, ya en la prepa sí, pero este pero como ya trabajaba ni siquiera me cruzó por la mente eso de las becas.
¿Cómo recuerda esa etapa de su preparación profesional? Creo que es una de las mejores etapas de mi vida, una de las que más disfruté, la licenciatura fue muy divertida, este muy significativa también, aprendí mucho, hice muy buenas amistades, tanto con compañeros del salón como con maestros que ahora son mis colegas de hecho, algunos, este ¡Fue muy bonito definitivamente! Lo recuerdo creo que con más cariño, a partir de la preparatoria hacia arriba creo que son mis mejores etapas este de la vida, que todavía estoy viviendo muy feliz, pero desde ahí empecé a disfrutar un poquito más.
¿La escuela fue la respuesta educativa que usted esperaba en aquel momento? ¿A qué se refiere con la respuesta educativa? INVESTIGADORA: Sí, este espacio donde estoy cursando mi preparación básica, media o profesional ¿Me está brindando lo que yo esperaba que me brindara? DOCENTE: Ah entiendo, este, en su mayoría sí, porque pues tristemente también siempre hay mejores trabajadores que otros, entonces también hubo algunos mejores maestros que otros, ahí no puedo decir que el cien por ciento de los maestros de preparación profesional fueron excelentes, ni en maestría, pero la mayoría sí y sí creo que aprendí mucho y lo reflejo ahora en mi desarrollo profesional en mi trabajo, entonces, creo que diría que sí.
GUION 2. Su vida como docente
¿Por qué elige ser formador de docentes? o ¿Es que la Formación de Docentes lo eligió a usted? Creo que la Formación de Docentes me eligió a mí, porque yo llegué ahí sin saber a ciencia cierta a dónde iba; ósea yo primero pues tengo algunos años como docente, trabajé en todos los niveles educativos desde con niños de kínder hasta adultos en diferentes instituciones privadas y luego obtuve mi plaza en secundaria mediante el concurso de oposición y estaba ahí trabajando ya tenía cierta cantidad de años trabajando en una secundaria con mi base y luego se presenta la oportunidad de un concurso de oposición

para entrar a las escuelas normales, este yo no fui a llevar mi solicitud ni nada, yo entré al concurso y dije ah pues a ver, a ver qué pasa qué ofrecen; porque la oferta laboral era mejor que la que tenía en su momento y pues le entré al concurso y afortunadamente salí bien evaluado y me otorgaron la plaza y yo ni siquiera sabía bien qué era la BENUFF –a ciencia cierta– porque yo, cuando estaba en la universidad, porque mi facultad está muy cerca de BENUFF la Facultad de idiomas de la UABC, miraba gente que andaba vestida de mostaza de amarillo y siempre se me hacía bien raro el uniforme y dije ¿Pues qué escuela es? Pero realmente nunca le había puesto atención a BENUFF antes, hasta que llegué ahí, y dije aaah es una escuela de docentes, así no es que fue algo que decidiera, sino que llegué ahí de golpe y sopetón. INVESTIGADORA: ¿Hace cuánto tiempo maestro? DOCENTE: Eso fue en el 2018.
¿Han cambiado las motivaciones iniciales de ser docente? Sí, creo que sí, si soy bien honesto en un principio mis motivaciones eran meramente económicas; siendo completamente honesto porque realmente no sabía hacia dónde iba, hacia qué escuela iba ni nada. Yo quería una mejora en mi hogar, en mi percepción económica, pero hoy en día creo que me siento más feliz de como estaba antes; porque este, el tipo de alumno que hay en la escuela normal, en la BENUFF, creo que es un alumno que está ahí por convicción, es un alumno que está ahí por ganas de ser docente y entonces eso se refleja en la manera en que trabajan, el trato que tienen entre ellos y hacia los maestros y entonces ah, y el trabajar con ellos es muy sencillo relativamente porque eh ellos cumples con lo que les pides, con las perspectivas que uno tiene como docente de la clase, entonces ah es fácil trabajar con ellos, porque tú planeas algo y lo planeas bien, este creo que los objetivos de la clase el noventa por ciento de las veces se cumple y eso es satisfactorio.
¿De qué manera ha influido su actual familia en esa permanencia o cambio? En este caso específico no aplica esta pregunta.
¿De qué manera ha influido el contexto que le rodea en esa permanencia o cambio? Este creo que este, voy a sonar un poquito a lo mejor romántico a la manera de expresarme, pero sí el amor que te dan los alumnos, el agradecimiento y su manera de ser, sí te cambia mucho la motivación; es una actitud bien diferente la de un muchacho de preparatoria que está ahí por obligación muchas veces, porque trabajé varios años en escuelas privadas, donde los alumnos andaban de acá para allá, corridos de varias prepas y que estaban estudiando porque los papás los obligaban y eso se reflejaba en la manera de trabajar en el aula, y era un poquito frustrante el que tu llevabas cierto plan, cierta idea de lo que querías hacer y ellos hacían lo imposible por no hacerlo, este y en la secundaria pues también son niños pero tampoco no es como que todas las materias les gusten y entonces en la universidad, en el nivel superior más bien, los alumnos están ahí por deseo, están porque quieren estar y eso se ve en la manera en que trabajan y eso ósea, están aprendiendo buscando sus sueños, están persiguiéndolos y se esfuerzan mucho para conseguirlos y

entonces lo reflejan en su alegría, en su actitud, en su entrega, en su participación, en su manera de ser en general y eso pues lo contagia a uno.
¿Cuenta con amigos en la institución? Sí, de hecho una maestra de inglés que ella fue mi maestra en la licenciatura, caímos ahí juntos los dos; por el mismo concurso, este y ha sido un gran apoyo para mí, es mi mentora en muchos sentidos, ah porque ella tiene mucha más experiencia como formadora de docentes eeh entonces me apoyé muchísimo en ella, ha sido una gran influencia, este cada vez que tengo una duda sobre algún tema o quería un consejo sobre cómo ver ciertas cosas, ella me apoyó muchísimo hasta la fecha; llegamos juntos y ahí nos teníamos el uno al otro como apoyo y como maestros nuevos los dos, porque ninguno de los dos conocíamos muy bien la institución. INVESTIGADORA: ¿Es decir que el la propia UABC ella fungía como formadora de docentes de la Facultad de Idiomas? DOCENTE: Así es, hasta que los dos recibimos esta oportunidad y de hecho esta maestra me impulsó mucho a entrar al concurso porque yo en un principio lo tomé como que ah! y ella me animó y me decía ándale, entra al concurso, parece que está bien, busca la oportunidad y ella siempre me estuvo correteando para que entrara y creo que en gran medida gracias a ella entré a este concurso.
¿Los considera para la construcción de su práctica? Definitivamente, siempre pido su consejo, pido su guía siempre que necesito alguna idea para saber cómo abordar algún tema, este materiales, recursos, etcétera.
¿Considera que ha influido la política en su quehacer educativo? Mmm sí, primeramente porque gracias a la política es que estoy en donde estoy ahorita; porque tuvieron la idea de formalizar un poco más el inglés en las normales; porque pues el inglés ya existía y tengo compañeros ahí en la normal que tienen muchísima experiencia en la materia sin embargo ellos no tenían la formación para ser maestros de idiomas o de inglés; ah sin embargo bueno, pues creo que la política, los políticas vieron esto y dijeron necesitamos profesionales de la enseñanza del idioma inglés, para que sea un poquito de mejor calidad la preparación en inglés de los alumnos; ellos tuvieron esa idea y gracias e ellos estoy aquí donde estoy.
¿De qué manera y en qué medida su acervo valoral, ha influido en su práctica docente? Definitivamente porque el decir que no pues no puedes despegarte tú de tus valores, obviamente al entrar o salir del salón de clases; a lo largo de los años he ido aprendiendo un poquito sobre qué, quién necesito ser para mis alumnos; cómo necesito comportarme para apoyarlos de la mejor manera posible, tanto desde que entré a trabajar en escuelas privadas hasta el momento; he ido refinando un poquito mi manera de ser en el sentido de que busco ciertos como mantras por los cuales guiarme con mis alumnos; por ejemplo el siempre ser honesto, siempre ser responsable, ideas sencillas que me ayudan a saber qué es lo que debo y no debo hacer dentro del salón de clases, todo siempre en beneficio de mis alumnos.
¿Cómo desarrolla su práctica docente?

Creo que mentiría si dijera que mal, tengo que decir que buena, definitivamente, ya no lo digo nomás yo, afortunadamente los alumnos me premiaron con esta evaluación y pues ¡Ay otra vez! Pues ahí están los resultados del esfuerzo que se hace para tratar de formar a estos muchachos, ayudarles a formarse pues el trabajo no nada más es mío, es principalmente de ellos, pero pues uno pone su granito de arena y los alumnos lo reconocen. Aunque uno como docente siempre tiene que mejorar cualquier cosa que involucre la mano del ser humano es perfectible; entonces siempre debemos seguirnos preparando seguir evolucionando y adaptándonos a las nuevas circunstancias pero eso no quiere decir que sea malo ahorita.
¿Involucra a los padres de familia? Sí, hay veces que de una manera un poquito más lejana que cuando trabajaba con niños sin embargo sí los tomo en cuenta porque para empezar hay que conocer al alumno.
¿Considera el contexto de los alumnos? Definitivamente sí.
¿De qué manera? Es indispensable saber ¿Cuál es su entorno, de dónde viene, con quién vive? Para poder darte una mejor idea de cuáles son sus capacidades, el por qué hace las cosas que hace y cómo las hace; entonces indiscutiblemente los padres juegan un rol importantísimo en el desarrollo de un alumno y a pesar de estar en el nivel superior, hay alumnos que viven con sus papás, hay alumnos que no viven con ellos, entonces tomarlos en cuenta es bien importante para saber cómo llegarle a los alumnos, por qué lado; con quién debo ser más flexibles, el saber que mi alumno vive en el Valle y que no tiene internet para la entrega de trabajos en medio de esta pandemia es importante.
¿Se visualiza como un docente exitoso? Sí, la verdad sí, porque veo a mis alumnos entrar de cierta forma, en primer semestre, temerosos, tímidos, sobre todo con una materia que es muy complicada y estigmatizada por ellos mismos como lo es el inglés; les da mucha pena hablar, participar en general por el miedo a equivocarse; y el verlos salir después de dos semestres con una actitud totalmente diferente, este es muy gratificante, entonces creo que ese es mi mayor logro; no salen hablando inglés porque en uno o dos meses es complicado, pero en sí el cambio de actitud hacia la materia, creo que es mi mayor logro con ellos. El hacerles ver que no es imposible, que aunque ellos piensen que no saben inglés y que nunca van a aprender, el hacerles ver que no es tan difícil, si se esfuerzan creo que ese es mi mayor logro y así se los entregó a mis compañeros en semestres más adelante.
¿Se considera congruente entre lo que usted dice y luego hace? Siempre, siempre trato de hacerlo así.
¿Por qué? Porque de esa manera puedo ganarme la confianza de mis alumnos; hay veces que soy esclavo de mi propia palabra, este porque si digo algo lo tengo que hacer a pesar de que a veces me equivoco, si prometo algo, lo tengo que cumplir este, siempre; entonces soy muy cuidadoso con lo que digo y con lo que hago, porque si no, ya es, para mí es como

firmar un contrato, porque los alumnos se dan cuenta de ello y te ganas su confianza y te ganas el respeto, no solo como un ser humano sino como un profesional de la educación.
¿Considera que sus percepciones económicas son suficientes para vivir con dignidad? Sí, no me puedo quejar honestamente.
¿Cuál es su auto concepto? Auto concepto, la pregunta del millón, siempre he batallado con eso, soy una persona congruente, digo lo que pienso y pienso lo que digo, soy honesto y entiendo que hay una gran diferencia entre ser honesto y ser cruel; hay una pequeña línea entre estos dos y no hay que sobrepasarla, este trabajador, me gusta lo que hago y los frutos que da mi trabajo; el saber que estoy afectando en gran medida y de manera positiva –espero–, mucho más de lo que antes hacía, eso me da una gran satisfacción, ¿qué más? Responsable, me gusta cumplir con todo lo que se me pide; no me gusta que me digan las cosas dos veces y no porque me moleste con la persona, sino que me molesto conmigo mismo, porque también hay veces en que tiendo a procrastinar las cosas, siempre cumplo, pero ahí ando todo presionado haciéndolas por X o Y razón.
¿Qué opina del tema de la equidad y la inclusión? Todavía estamos lejos de ellos, vamos pasivos, pero el simple hecho de ver hoy en día que nos afectó esta pandemia, el hecho de ver que no todos los alumnos pueden permanecer en las clases, no todos los alumnos tienen el privilegio de quedarse en sus casas sin salir a trabajar y nada más enfocarse en sus estudios, eso ya te da una idea de que las oportunidades educativas no son iguale para todos y eso es en una ciudad como Mexicali que a lo mejor no es una gran metrópoli, sin embargo es una ciudad desarrollada, ahora pensar estas circunstancias aplicadas en el valle, en otras ciudades de la República, me hace reflexionar de cómo todavía estamos lejos de alcanzar esa educación para todos, para niños, para niñas y para toda la población.
¿Qué hace al respecto de ese tema? Primeramente trato de diferenciar mucho, primero conocer a mis alumnos, qué es lo que pueden hacer, qué es lo que no pueden hacer, cómo les gusta llevar sus clases, cuáles son sus preferencias.
¿Cómo lo hace? Sin dejar de lado mis objetivos planteados con base en el plan de estudios, tratando de ayudarles con métodos y aproximaciones que les sean benéficos y de su interés, creo que de esa manera entendiendo quiénes son mis alumnos y de dónde vienen.
¿Qué tipo de relación mantiene con el resto de los docentes? Cordial, respetuosa; tristemente el ambiente laboral no siempre es bonito, pero trato de no enfocarme mucho en ello; yo me enfoco en mis alumnos y nada más, lo demás pues es lo de menos, a veces. Trato de colaborar en lo que se pide, trato de generar redes de trabajo con los docentes siempre que se haya la oportunidad, sin embargo mi trato no va mucho más allá de la cordialidad y pues como compañeros de trabajo.
¿Considera la cultura escolar de la BENUFF en su quehacer educativo?

Eee, sí, tengo que; sería un poquito conflictivo creo para los alumnos el cambiar de una manera tan radical mi manera de enseñar o hacerla diametralmente diferente de los demás docentes, tenemos que estar en sintonía en cierta medida. Cuando encuentro prácticas de las cuales definitivamente no puedo ser partícipe, entonces yo no los aplico, sin embargo los aspectos positivos que yo puedo rescatar de ellos que son muchos también, trato de ser uniforme en ese sentido con mis alumnos.
¿Cómo define a la educación de la actualidad? Va progresando, creo, pero en apariencia, este, es que sí va progresando, pero nos pintan como que somos una escuela del futuro que ya cubre todas las necesidades de todo mundo en el país, sin embargo, creo que los números dicen lo contrario. Sí va mejorando, sí va teniendo mayor alcance la alfabetización de los niños y los jóvenes en el país, sin embargo no es a pasos tan gigantes como nos lo quiere hacer ver el gobierno, entonces creo que ahí vamos, lentamente pero ahí vamos.
¿Cómo vive su relación con los estudiantes? Es una relación muy bonita, la verdad, yo siempre les he dicho a ellos que la mejor parte del día para mí, es entrar al salón de clases, siempre, siempre, siempre; bueno y no nada más el salón de clases; siempre me alegra el encontrármelos por los pasillos, por la explanada y que volteen y te saluden, ya te hace el día; porque también tenemos carga administrativa y otras labores dentro de la escuela; que tampoco son mis cosas favoritas, tampoco me hacen sufrir demasiado, pero no es lo mío digamos, este y cuando voy al salón de clases me siento más relajado, me siento más contento; y los alumnos te lo regresan; creo que hago las cosas con ganas, con amor, este ah siempre con un objetivo en mente y los alumnos perciben eso y te regresan lo mismo.
¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos? Muchísima, el entender las necesidades de mis alumnos y sus intereses, creo que me abre muchísimas oportunidades en cuanto a las maneras que puedo hacer acercamientos hacia la participación y la construcción del conocimiento de mis alumnos. Por ejemplo, el saber que a tal alumna es bien importante su perrito para ella; entonces si hablo de mascotas en la clase me va a poner atención; el saber que Juan tiene que trabajar por las tardes y no siempre me va a entregar las tareas a tiempo me hace saber que tengo que ser un poquito más flexible, que él no es un irresponsable, simple y sencillamente que tiene condiciones diferentes y todo eso lo conozco a través del diálogo.
¿De qué manera ha variado su práctica la llegada de las redes sociales? Yo no era muy fan de las redes sociales, de hecho tuve que abrir una cuenta de Facebook para poder estar en contacto con los alumnos y aprender a usarla porque no sabía mucho, también abrí WhatsApp; y en general han sido una herramienta muy importante para mí, para poder trabajar ahora en línea con los alumnos porque hay plataformas como el google que tienen herramientas específicas para la educación; sin embargo los alumnos no están muy familiarizados con ellas, entonces es más fácil que yo me adapte a lo que los alumnos manejan a que ellos se adapten a lo que yo sé, entonces tuve que aprender a utilizar las redes sociales y las herramientas que ellas ofrecen, las cuales orientadas a la educación ¡Están muy bien! De hecho sin ellas no hubiéramos podido cerrar el ciclo escolar como

lo hemos hecho en este 2019-2020; y con todo y que usted me ve como un profesional joven aun hago uso de prácticas como el que los alumnos escriban a mano sin embargo entiendo el valor de todas estas nuevas herramientas.
¿Qué evoca en un profesional como usted, el hecho de ver llegar a la escuela a un alumno en vulnerabilidad? A veces me conflictúa un poco porque son esas ganas de a veces querer involucrarte un poquito más y llegar inclusive a veces al paternalismo, creo que no siempre es lo ideal, pero siempre hay que tener en mente que no son mis hijos y que tengo que dejarlos un poquito como que darse de topes con la pared, aunque uno no quiera. Me gusta hacerles las cosas sencillas, pero cuando son ese tipo de circunstancias que son ajenas a ellos, pues no puedo evitar ser empático con ellos y tratar de brindarles más apoyo de lo que a lo mejor le brindaría a otros alumnos que están en mejores condiciones. Por ejemplo me ocurre mucho con alumnos que tengo en nivel muy básico casi casi en 0 en inglés o con alumnos que están muy altos, pues casi casi los puedo soltar y diferenciar mi clase, con ellos trabajo de una manera un poquito más acelerada pero individualizada y los dejo trabajar mucho por su propia cuenta, ósea les asigno tareas, actividades y luego las evalúo, pero ellos las hacen solos, no necesitan mucho de mi ayuda, y con los demás si me siento a su lado y a ver en qué te está fallando aquí, dedicarles más tiempo y estar a su lado siempre, acompañarlos más de la mano.
¿Qué impacto le produce en particular? Como le comentaba, empatía.
¿Podría abundar sobre ello? Hay veces que dependiendo de las circunstancias puede ser tristeza, porque hay historias de vida muy muy fuertes dentro de nuestro alumnado.
¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes? Hay veces que dependiendo de las circunstancias puede ser tristeza, porque hay historias de vida muy muy fuertes dentro de nuestro alumnado, que quisiera uno involucrarse un poquito más, inclusive hay veces que quisieras resolverles la vida a los alumnos, sin embargo no siempre es lo ideal y es como que mantenerte dentro de lo que se pueda en ese marco de profesionalismo.
¿De qué manera? No involucrándome más allá, en exceso con los alumnos y no meterte en problemas incluso con los familiares de ellos.
¿Qué lo motiva a hacerlo? Que es lo que a mí me hubiera gustado que hicieran por mí, nada más, es tratar a los demás como me gustaría que me trataran, si yo ocupara ayuda en algún momento, me gustaría levantar la mano y pedir auxilio en algún momento y que alguien estuviera ahí para mí. Este creo que los alumnos también necesitan eso a veces, entonces como me gustaría que me traten es como trato.
¿Cómo se diferencia el abordaje con ese alumno en relación a los alumnos que llegan con una condición social fortalecida?

El asunto es dar igualdad de oportunidades para todos, porque quizá el alumno que tiene la vida resuelta y que además es bueno en el inglés versus aquellos alumnos que tienen que trabajar por las tardes, en su hogar faltan algunas cosas y que también no son tan buenos en la materia, porque ellos lo saben y yo también, porque hay a quienes no se les da tan bien el inglés, pues con ellos tienes que trabajar más fuerte.
¿Ahora mismo volvería a decidir ser docente? Sí, cien por ciento, en este momento de la vida estoy muy contento y no lo cambiaría.
Con una palabra defina lo siguiente: Amor-Entrega, Compasión-Empatía, Responsabilidad por el alumno-Obligación, Inclusión-Oportunidades, Problemas-Oportunidades, Futuro-Preparación.
GUION 3. Profesión y futuro
¿Cómo visualiza el futuro? Yo me veo trabajando ahí hasta el día que me tenga que jubilar, honestamente siento que estoy donde debería haber estado; entonces ese creo que va a ser mi futuro, ahí me voy a jubilar, ahí voy a estar formando a alumnos responsables, amorosos, que por su profesión y por sus mismos alumnos, trato siempre de inconscientemente que la docencia no nada más es hacer tu planeación y tratar de aplicarla cien por ciento en tu clase sino preocuparte un poquito más por el alumno de manera personal, si tienes que dejar de lado a veces tu plan de clases tus actividades y llevarte a Juanito y preguntarle ¿Cómo está, por qué viene llorando, por qué tiene un moretón en el brazo? Creo que todo lo demás a veces pasa a segundo término, siempre le digo a mis alumnos que mi objetivo principal en el salón de clases es primero que estén bien, física y emocionalmente y ya luego la materia de inglés viene solita y el futuro con respecto al exterior, para mí es muy incierto, no sé cómo vaya a cambiar la humanidad, cómo va a ser la nueva normalidad durante los próximos años; se han presentado muchos retos, muchas oportunidades con lo de la pandemia, pero es difícil hacer una predicción de cómo van a volver los alumnos, cómo vamos a trabajar; por ejemplo este semestre que viene voy a tener alumnos de primero de nuevo y he estado reflexionando mucho respecto de mi manera de trabajar porque sé, ahora me doy cuenta de que en gran medida el éxito que a veces alcanzo con mis alumnos, es en gran medida debido a esa relación interpersonal, conocerlos bien, el tratarlos, el saludarlos afuera del salón de clases, ellos mismos te lo dicen, es que los maestros no todos nos saludan, no todos nos preguntan ¿Cómo estás? Y eso no se va a dar este semestre, no va a ocurrir o va a ocurrir de manera diferente por las clases en línea, entonces no sé qué va a pasar este semestre y esperemos que el siguiente semestre entrando 2021 ya volvamos de manera presencial y no sé qué va a pasar con mis alumnos
¿Realiza trabajo de investigación considerando el porvenir? No de manera formal, pero sí de la investigación propia de la práctica docente, porque a veces tenemos concepciones que ya se van derrumbando y cambian, por ejemplo el uso de la tecnología de los alumnos; yo pensaba que los alumnos eran tecnológicos cien por ciento y que no iban a batallar con las herramientas de la tecnología, sin embargo he visto que muchos no le entienden todavía a la computadora; y me di cuenta de que los alumnos

no son buenos para la tecnología son buenos en las redes sociales, entonces creo que se vino a caer ese concepto que teníamos, ese es un ejemplo nada más.
¿Qué acciones realiza con respecto al futuro? Primeramente este pedacito del semestre pasado que nos tocó ya trabajar en línea, creo que tuve que adaptar mucho mis clases y el estar reflexionando y aceptar la realidad de que mis clases van a tener que modificarse muchísimo para tener que tratar de alcanzar los objetivos, y entonces yo ya me estoy preparando para una nueva escuela, este semestre al menos, que va a ser muy apresurada la clase, antes me agarró por sorpresa, sin embargo ahora ya sé un poquito más qué esperar, este entonces creo que ya estoy modificando mi manera de trabajar para adaptarme más a esta nueva realidad.
¿Aún considera valiosa la profesión docente? Definitivamente y creo que nos damos cuenta más hoy en día que hace un año o que hace varios años, porque los mismos alumnos te lo dicen, que no entienden bien las clases en línea, no se sienten a gusto, no se sienten cómodos; hay una tendencia muy clara de las ofertas académicas en línea para los muchachos ahora, sobre todo en el nivel superior y posgrados y te das cuenta que los alumnos no estaban preparados para ello y necesitan estar en el salón de clases; les puedes explicar las cosas de la misma forma tanto en el salón como a distancia, pero te van a entender mejor en persona; van a sentirse más acogidos por parte de sus compañeros que les pueden apoyar y que no siempre es así de manera online, entonces creo que es una realidad muy importante que tenemos por delante.
¿Alguna vez ha pensado que esta profesión desaparecerá? De repente sí, de hecho estuvimos discutiendo eso, que gracias a la oferta académica que estuvimos analizando de las clases en línea de parte de muchas universidades de alto renombre a nivel mundial, y que se estuvieron haciendo cada vez más populares conforme fue avanzando esta pandemia y nos dimos cuenta que no íbamos a regresar tan pronto a las aulas; por lo mismo que comentamos ahorita te das cuenta de que ni a los alumnos les gusta, ni a los maestros nos gusta y nos necesitan, la sociedad nos necesita; también los padres de familia se han dado cuenta de que jugamos un rol bien importante, por el simple y sencillo hecho de que los padres no tienen dónde dejar a sus hijos ahora, que no debe ser su objetivo principal, pero tristemente sí es muchas veces; se dan cuenta de que jugamos un rol muy valioso en el entramado social.
¿Alguna vez ha pensado en cambiar de funciones? No tengo ninguna otra meta que alcanzar fuera de la docencia.
¿Se encuentra satisfecho formando docentes? Sí, cien por ciento, ahora me siento más contento, antes ayudaba a chicos de secundaria a aprender no solo el inglés sino en sus hábitos de estudio; sin embargo afectaba solo a trescientos, cuatrocientos, pero ahora matemáticamente sé, que estoy afectando a muchos más alumnos porque cada uno de mis cien alumnos va a tener cuarenta alumnos más por ciclo, entonces mi alcance y mi impacto es mucho mayor, entonces por lo mismo eso me hace esforzarme un poquito más.
¿Qué espera dejar a la sociedad a través del trabajo con sus alumnos?

Mejores docentes que entiendan la responsabilidad y su deber de formar mejores seres humanos, no nada más mejores seres sociales que significan un engrane más en esta cadena de producción que a veces nos impulsa a hacer el gobierno, sino niños más felices, más completos en su estado emocional, o su estado espiritual incluso no necesariamente religioso sino espiritual, este en con valores un poquito más apegado a lo que se percibe con lo positivo, más tolerante, es decir no nada más enseñarlos a que planeen y que los alumnos tienen que aprender ciertas cosas de la currícula, sino que también tienen que formar ciudadanos un poquito más felices; ir en contra del docente tradicional que nada más se enfoca en los temas escolares.
¿De qué manera se ha variado su trabajo con el uso del internet? Pues simple y sencillamente es indispensable, hoy en día nos dimos cuenta que ya no podemos regresar a estar sin internet y quizá en algunos años se vuelva parte de las necesidades básicas de cada uno de los hogares mexicanos, así como lo es el agua o la luz, quizá en algunos años se vuelva elemental, porque hoy en día no hubiera sido posible trabajar con los alumnos a distancia si no hubiéramos tenido esa herramienta.
¿Alguna vez ha mirado con desesperanza el futuro? Mmm lo veo a veces con tristeza, porque sé que la educación todavía no es ideal y ni siquiera estamos cerca de ser ideal, pero no utilizaría la palabra desesperanza, porque eso querría decir que no hay solución a ello. Entonces quizá yo desde mi pequeño espacio, desde mi círculo, mi trinchera, yo sé que puedo hacer alguna diferencia, quizá no le voy a cambiar la vida a mis alumnos, a todos, pero sé que no debo dejar de intentarlo, porque es mi deber como docente y es mi gusto por hacerlo; yo sé que en el momento que yo me deje derrotar, ahí se acabó todo para mí como para mis alumnos, entonces no puedo tener esa mirada de desesperanza hacia el futuro.
¿De qué manera ha influido su familia en su sentido del futuro? Mi mamá y mi abuelita fueron las guerreras de la casa y me demostraron que a jalones y estirones siempre se puede y si no se pudo alguna cosa por algún motivo pues no puedes dejar de intentarlo y si ya de plano las oportunidades no se pueden aprovechar, pues de perdida te puedes quedar con la satisfacción de que hiciste todo lo que estaba a tu alcance y no te debes quedar con ningún arrepentimiento de no haber intentado hacer las cosas.
¿Piensa que su contexto lo ha influenciado con respecto a su sentir sobre el porvenir? Sí, definitivamente, porque crecí en un ambiente que no fue muy sencillo a veces, no voy a jugar el rol de la víctima porque a mí nunca me faltó nada de lo básico, sin embargo yo vi muchas carencias tanto en mi familia como en mi entorno social, entonces, dije no, tengo que salir adelante, tengo que esforzarme, no puedo parar, no me puedo estancar porque quiero algo más, quiero algo mejor para los míos y para mí.
¿Por qué? Porque a mí me enseñaron que siempre hay una luz de esperanza para tratar de mejorar tus circunstancias de vida como las de los demás y hay que intentarlo hasta el final, si no, pues mejor hay que darse por vencido desde un principio y eso como que no se me da muy bien.
¿Continúa preparándose?

Acabo de terminar mi maestría en pedagogía y pretendo ir a un doctorado, afortunadamente la oferta educativa de BENUFF nos da las oportunidades para seguir preparándonos; sigo leyendo artículos, preparándome en mi materia porque lo que yo aprendí hace algunos años, se estanca y hay que avanzar, si no la materia se vuelve muy problemático.
¿Cuánto tiempo dedica diariamente a la lectura? Mínimo unas tres horas diarias, por causa de mis clases y por actualizarme con los cursos que nos mandan, lo que implica leer; además como soy el bibliotecario de la escuela pues eso me obliga a leer.
¿Qué importancia tiene la estética en su profesión? Es sumamente importante porque a los niños les encantan los colores, los juegos, la música y esa es una parte muy importante para la docencia, para los alumnos de la BENUFF, entonces que ellos desarrollen sus habilidades artísticas les favorece muchísimo adelante cuando ellos ya están en el campo laboral; honestamente yo no soy la persona más artística sin embargo trato de utilizar colores, música, lo que se necesite para la clase y veo en mis alumnos las habilidades como la danza, el dibujo, el canto; para mí como docente el saber que a ellos les gusta me ayuda para alentarlos a continuar.
¿De qué manera comparte la importancia de la estética con sus alumnos? Hay veces que inclusive mis clases de inglés se tornan un poco infantiles porque les pongo canciones, jueguitos; porque yo lo veo como ejemplos de cómo pueden acercar el conocimientos hacia sus alumnos de una manera lúdica; a lo mejor no es la manera en que se trabajaría con todos los alumnos de superior, pero aquí estoy tratando de predicar con el ejemplo y de decirles miren muchachos, así es como pueden tratar con sus alumnos, canciones, juegos, que estoy seguro –porque ellos mismos me lo dicen– en otras clases no se dan; y además esto me favorece en el sentido de que los alumnos también van con gusto, ellos mismos lo dicen llegan a jugar, llegan a relajarse con sus compañeros y ven que están aprendiendo realmente.
¿Podría brindarnos una consideración final sobre su esperanza sobre la vida, qué espera de ella? Espero tener muchos años más de vida para seguir desarrollando la profesión que revivió la llama en mí de ser docente, ahora que estoy en BENUFF, me siento mucho más realizado; le digo que no me lo esperaba, para mí era un trabajo que iba a llegar a hacer nomás; pero gracias a mis alumnos, al agradecimiento que te muestran fuera y dentro del salón de clases que me hace sentir muy bien y quiero seguir desarrollando desde aquí hasta los sesenta y cinco que te jubilas, mi profesión docente y ya después retirarme a vivir en la playa, en alguna cabaña o en algún lado; no sé todavía, lo que sí tengo claro es que quiero retirarme siendo docente durante muchos años.

¡Gracias por su participación!

D2 (*declinó la invitación a participar*)

Información personal del entrevistado
Nombre: **D2**

D2

Información personal del entrevistado			
Nombre: **D2**	Sexo: F	Edad: 32	
Lugar y fecha de nacimiento: 24 de agosto de 1988 en Mexicali, B.C.			
Estado civil: Casada	Hijos: 3 niñas	Preparación: Psicopedagoga con maestría en alta dirección	
Condición socioeconómica: Media			
Padre			
Lugar y fecha de nacimiento: Mexicali, B.C., agosto de 1960			
Edad: 59	Estado civil: Casado	Hijos: 3	Preparación: Preparatoria
Condición socioeconómica: Media			
Madre			
Lugar y fecha de nacimiento: Mexicali, B.C. octubre de 1963			
Edad: 57	Estado civil: Casada	Hijos: 3	Preparación: Secundaria
Condición socioeconómica: Media			

GUION 1. De la infancia a la profesión
¿Qué le significa haber sido nominado por los alumnos de la BENUFF, como uno de los seis buenos formadores docentes de la BENUFF? Es un honor realmente, estos chicos me siguen sorprendiendo yo voy para cuatro años en BENUFF, tengo seis meses con mi base, yo tengo ya quince años en la docencia pero antes había trabajado en Educación Especial, entonces a mí me invitan como maestra interina a impartir clases en BENUFF, entonces era como un cambio muy drástico y realmente hubo un momento en mi vida cuando perdí a mi hija me hablaron y estaban pasando tantas cosas en mi vida y no lo pensé más y llegué a la normal; ellos siempre me han referido que yo los ayudé mucho y yo les digo que ellos con su energía y sus ganas de aprender me brindaron un soporte en ese tiempo difícil para mí; de hecho al año de que llegué los jóvenes me piden ser su madrina y otros compañeros me dijeron que eso no era común a tan poco tiempo de servicio. Ahora mismo en el tiempo de la pandemia llega otra generación que me pide lo mismo y entonces son ellos los que me han marcado y me han entregado mucho. Yo sigo trabajando la Educación Especial por la tarde así es que cuando imparto la clase por la mañana llevo la teoría. pero también nos explica la práctica.

Entonces para mí la verdad es un honor, de hecho, no me siento merecedora porque yo solo sigo trabajando para la maestra que yo quiero ser. Cuando llegué a la Educación Especial yo decía esto es lo que yo quiero hacer siempre, esto y no otra cosa, yo trabajaba diez horas diarias, entonces llega la BENUFF y empiezo a compartir mi tiempo y también me apasionó el trabajo.
¡Muchas Felicidades! E iniciamos con esta entrevista
¿En qué lugar nació usted? Mexicali, B.C.
¿En qué condiciones se encontraba su familia al momento de nacer? Eran suficientes, pero sí nos tocó vivir condiciones algo difíciles, por ejemplo, en mi casa solo se prendía la refrigeración por la noche, al llegar la mañana se apagaba y luego se prendía el abanico.
¿Y luego durante su infancia? Igual, por ejemplo yo me acuerdo que siempre tuve ganas de tener un carrito Jeep de la Barbie y nunca pudieron comprármelo, pero siempre tuvimos todo lo necesario.
¿Tuvo hermanos? Sí
¿Cuántos? Dos
¿Cómo era la convivencia con ellos? Buena, fue mucho mejor con el más grande porque nos llevamos solo tres años y con el pequeño me llevo siete, por lo cual fue más difícil convivir porque ya teníamos nuestra rutina yo y mi hermano grande y llegó el más pequeño a revolucionar y hasta la fecha, hasta la fecha dicen ¿Es tu hermano? Sii, el polo opuesto a mí y a mi hermano mayor; entonces hasta la fecha siempre ha sido difícil ponerme de acuerdo con él, pero bueno.
¿Qué esperaban entonces ellos de la vida? Pues con respecto a la escuela, el más grande siempre fue sobreprotegido y se la pasaba ayudando a papá y el más pequeño quedó con la carrera trunca.
¿Qué esperaba usted? Yo siempre quise ser maestra, de hecho en ocasiones me preguntan los alumnos, profe y usted qué es lo que quería ser de niña y yo, yoo profee, ósea tengo ese recuerdo de sentar a los monitos y decirles vamos a hacer esto, ponía un pizarrón y les daba clase; siempre siempre, yo tuve el sueño de ser maestra, desde que tengo memoria que me preguntaban y yo, quiero ser maestra, ósea nunca tuve en mi mente otra carrera más que ser maestra.
¿Qué tareas se desarrollaban en casa? Ayudaba en casa con la limpieza, siempre quería estar ayudando a mi mamá a barrer a trapear, de hecho a mí me compraron que la cocinita, que el salón de belleza y siempre tengo el recuerdo de que nunca dejaba que empezaran a jugar hasta que lo limpiáramos.
¿Practicó algún deporte en su infancia? No tanto como significativo, pero sí practiqué un deporte.
¿Cúal?

Foot ball
¿Tomaron parte sus abuelos en la educación que se le brindó en la infancia? No, porque siempre estuvieron como muy al margen de lo que era nuestra educación, solo en cuanto en cuestiones de convivencia social; saluda, di buenos días, buenas tardes, pero nunca de no estudies aquello o haz esto.
Si la respuesta es sí, ¿de qué forma influyeron ellos en su vida? Solo en brindarnos cariño, mi abuela era muy amorosa, todos mis recuerdos con ella son buenos.
¿Dónde crecieron sus abuelos? Los cuatro crecieron en Mexicali, aunque unos de ellos venidos de Sinaloa.
¿En qué condiciones? De precariedad y de muchas necesidades, ósea ahorita ya no, pero mi mamá me cuenta de situaciones difíciles de vida pues al ser trece hijos los que tuvieron y vivir de braceros cruzando a Estados Unidos, mi mamá y sus hermanos quedaban al cuidado de familiares de este lado con los que sufrieron mucho.
¿En qué laboraban? En el campo tanto en México como en Estados Unidos.
¿Recuerda a otros familiares, amigos o vecinos que hubieran influido en su forma de ver la vida? No, pues solamente mis padres la verdad.
¿Quién fue y en qué sentido influyó? Esta pregunta no corresponde en este caso.
¿Considera que estableció lazos de amistad con los niños de su barrio? Uuy síi, pues yo en la colonia donde crecí era de que los hoyitos, las traes, era de mucha convivencia, de hecho, le explico a mi hija y dice y qué es eso? Y ella ahora anda con que piensan crear un canal de YouTube, y yo pues no esos no son juegos de niños,
¿Cómo se llevaba con ellos? Tuve una niñez muy buena ya que convivíamos muy bien todos los amigos de la cuadra-
¿Recuerda alguna anécdota en especial? Un día que nos subimos a una rampa y empezamos a brincar y en una de esas la rampa se safó y ahí íbamos arriba de la rampa hasta que unos vecinos lograron detenernos, si no, allá nos hubiéramos estrellado. (risas)
¿Alguna vez sufrió acoso o discriminación en algún lugar? No, la verdad.
¿Podría abundar sobre ello? Esta pregunta no corresponde en este caso.
¿Qué recuerdos tiene de su infancia? Recuerdos muy buenos, de mis papás que me han apoyado, a lo mejor lo que siempre quise y no tuve fue una hermana, pero la verdad es que mi mamá suplió ese lado; mi mamá siempre fue como mi mejor amiga, si a mí me pidieran describirla yo diría que ella es como el aire para mí.

INVESTIGADORA: Maestra Johana, usted refiere que tuvo una muy buena relación con su mamá, ¿Y con su papá, no se aparecía de repente allá por su taller para ayudarlo? DOCENTE: Nooo la verdad es que mi papá no es machista, no lo es, pero el siempre involucró a mis hermanos y a mí como que ayúdale a tu mamá, y de hecho aunque ellos son bien diferentes, mi mamá es como que siempre te apoya pero mi papá es que tú ya sabes lo que haces, y aunque él es más cuadrado, de todas maneras la relación era llevadera.
¿Cómo fueron sus primeros años de escuela? De hecho, ahora que soy maestra si digo, aaay pues a lo mejor si hubiera sido un poco más comprometida, haber leído más, pero quizá los métodos que utilizaban no nos ayudaba o no nos motivaba, de hecho tengo esos recuerdos de una maestra que se salía a fumar y mientras nos decía copien la lección catorce, quince y dieciséis.
¿En qué medida fue importante la escuela para usted? La escuela finalmente es la que nos forma y nos educa y finalmente la escuela es sumamente importante por si te quieres desarrollar o tener conocimientos, porque no puedes ir por la vida siendo todólogo y tienes que enfocarte y la escuela es la que te da la estructura para ello; por ejemplo, en la Educación Especial es muy importante saber cómo atenderás al niño que convulsiona o al que corre de un lado para otro, etcétera. La escuela siempre ha sido emocionante para mí, porque así como tuve maestros muy tradicionalistas, también tuve a muy buenos maestros que daban el extra.
¿En qué rango estaban sus calificaciones? Siempre he sido una persona de nueves y dieces.
¿Cuál fue su materia preferida? Las ciencias naturales, el hacer experimentos, el descubrir nuevas cosas, siempre estaba entusiasmada para ver qué nos mostraban.
¿Considera que recibió apoyo suficiente de su familia, para cursar la escuela? Sí, la verdad que sí, ahora sí que de acuerdo a lo que ellos tenían conocimiento, mi mamá siempre ha sido como ama de casa y mi papá tenía pocas intervenciones, ósea mi papá era la típica persona que siempre suplió todo, ósea si nos pedían una pluma, mi mamá le hablaba y mi papá llegaba con la pluma, si nos pedían una hoja él llegaba con la hoja, pero ahora sí que la encargada de ayudarme con las tareas siempre fue mi madre, así que fue de acuerdo a sus posibilidades pero ella nunca decía yo no estudié así que no puedo ayudarte, no, era de que juntas vamos viendo, vamos haciendo la escuela juntas.
¿Considera que recibía el apoyo suficiente de los docentes? Recuerdo que en la primaria no tanto, porque la maestra que le comento que fumaba de hecho me dio dos veces y fue como la que más marcó mi periodo escolar en la infancia, todavía como que recuerdo su cara, sus posturas, todo; en secundaria hubo una sola maestra de la que recibí siempre apoyo, con ella se pasaba el tiempo bien rápido, su clase era bien dinámica, era la clase de español y aprendíamos muchísimo, pero la maestra siempre diversificaba la clase, y como ese era mi estilo de estarme siempre moviendo pues me ayudó mucho, pero fuera de ahí de hecho toda mi educación siempre fue como bien

tradicional; de hecho incluso cuando llegué a la universidad el típico maestro que siempre hablaba, hablaba y hablaba.
¿Piensa que ellos se comprometieron con su persona más allá de cumplir con el currículum? Algunos de ellos sí, como la maestra de español que le comento, pero otros definitivamente no.
¿Por qué tuvo esa percepción? Porque por ejemplo de la maestra que se salía a fumar tengo recuerdos bien presentes de cómo me sentía en ese entonces.
¿En qué medida fue importante la religión para su familia?
¿Considera usted que la religión tuvo alguna influencia de peso en su vida? ¿Cómo me podría explicar? INVESTIGADORA: Sí, por ejemplo, la religión ha sido determinante al momento de decidir entre una cosa u otra en mi vida. Sí, totalmente, porque la religión me ha brindado muchos principios, también ha influido grandemente en mi vida en cuanto a la forma de cómo yo me he desarrollado.
¿Por qué? De hecho yo soy Cristiana y siempre me tocó darle clases a los niños y siempre los quería traer abrazados, y digo que eso influyó en mi vida entera sobre todo en mi decisión temprana de ser maestra; de hecho ahí tuve mis primeros pininos de ser maestra de trabajar con niños, y la religión siempre ha estado en todos los ámbitos de mi vida, de hecho me he regido por todo lo que la religión me ha enseñado y de hecho aunque sabemos que la escuela y la religión no se deben mezclar, cuando yo termino mis cursos siempre pregunto a los jóvenes ¿Qué área de mi vida debo mejorar? Y eso se ha derivado de la religión en donde he buscado ser una mejor persona y comento que los jóvenes me dicen que ellos ven como una parte espiritual en mi persona y dicen que encuentran una integralidad, como un complemento de todo, ósea su vida habla de Dios, aunque yo no lo ando expresando.
¿Puede nombrar el evento que más lo impactó en su infancia o adolescencia? El fallecimiento de mi abuelita, yo siempre escuchaba de que había muertes o algo y cuando mi abuelita llegó a su última etapa de vida yo estuve conviviendo mucho con ella porque mi mamá era la que la cuidaba, así es que cuando ella muere yo sentía que estaba como en un sueño y luego mi abuelita siendo tan bueno y fue como que cambió mi percepción de muchas cosas y su muerte me sirvió para madurar y entender muchas cosas de manera diferente.
¿Hubo algún docente hombre o mujer que marcara su vida de una manera positiva o negativa? Sí mi maestra de secundaria que hacía sus clases muy dinámicas.
¿Por qué? Porque cuando ella nos enseñaba en su materia ella vivía los poemas y todos así como que hizo que nos gustara el español, porque en secundaria es como un tanto aburrido y ella

nos hacía que agarráramos sentido de la clase y si nos aburríamos decía ahora vamos afuera y entonces como que ella fue una maestra que marcó mi vida.
¿En qué momento de su vida decide que será docente? Desde niña, pero cuando estaba en la preparatoria que nos hicieron el test vocacional, yo antes de hacerlo dije, no, yo voy para maestra y sí de hecho me salió fue el que salió súper alto, ya ve que de repente hay uno que sale alto, pero luego sale otro como que están a la par; no ósea la docencia fue la que despegó muchísimo y se miraba como que le ganaba a todas las demás.
¿Qué cualidades consideraba que tenía en ese entonces para emprender esta labor? Que siempre he sido una persona que me ha gustado ayudar a los demás que realmente también siento que el poder de la escucha o la facilidad de palabra que puedo tener así con las personas, entonces yo siento que, que más que nada yo detecté en ese momento.
¿Quién lo impulsó a cumplir este deseo? Mi mamá siempre ha sido como que parte fundamental también en mi vida, y ella al no tener una preparación académica, y de todas maneras ella siempre ha sido como parte fundamental de la enseñanza a niños en la vida de la iglesia, entonces también el verla a ella la forma en que se desenvuelve para dar las clases, aunque realmente lo de ella sí es en el terreno más espiritual –porque la preparación le viene de Dios–, porque ella llegó hasta la secundaria siempre la escuchan cuando da las clases y siempre le dicen, usted es maestra y ella pues no, si supieran que nada más llegué hasta la secundaria.
¿Era favorable su contexto en ese momento para cumplir aquel deseo de ser docente? Totalmente favorable.
¿Quién solventó su preparación profesional? Mi papá y en cuanto yo pude también aporté para mi preparación profesional
¿Obtuvo algún tipo de apoyo extra como una beca? No, tampoco eran muy comunes.
¿Cómo recuerda esa etapa de su preparación profesional? Con el entusiasmo de que lograría mi sueño de toda la vida, el ser maestra.
¿La escuela fue la respuesta educativa que usted esperaba en aquel momento? Cien por ciento, no, ahora que lo veo desde ese punto donde podemos ser algo diferentes, yo siento que a lo mejor me hubiera gustado ser un poquito más creativa, yo me acuerdo que a mí siempre se me dificultaron las matemáticas y digo si lo hubieran hecho más creativo, porque ya había forma. Por ejemplo, yo ahora cuando estoy planeando me pregunto y ¿A mí me gustaría que me presentaran de esta forma la información? Y con base en ello es que voy modificando. Ahora con la atención en la Educación Especial al ver a estos niños prácticamente encerrados en sus cuerpos y recordar la infancia que yo tuve tan feliz y ver a los niños con una necesidad, a veces decimos no escuchan, no saben y cuando ya trabajas con ellos entiendes tantas cosas y ves que la escuela debe ser una respuesta también para ellos.
GUION 2. Su vida como docente

¿Por qué elige ser formador de docentes? Pues finalmente tener un ejemplo como el que fue mi madre que aunque ella no fue una persona con estudios y sin embargo siempre estar encargada del tema en la iglesia, y el apego a ella pues ella siempre ha sido un ejemplo de vida, y al verla desde ahí nace mi pasión porque de hecho nunca tuve otra carrera en mi mente más que el ser docente, siempre estuvo en mí el elegir esta bella profesión.
¿Han cambiado las motivaciones iniciales de ser docente? Pues cada día cambian porque busco ser mejor, la verdad, cada día para mí es un reto y también cambia cada que veo la respuesta de los alumnos, mi motivación va cambiando, por ejemplo, en Educación Especial que yo miraba que ellos a pesar de las condiciones de vida que ellos tienen realmente había cambios pues mi motivación era si ellos pueden entonces yo también sigo avanzando. Igual en la educación superior, si yo veo que los muchachos están siendo beneficiados en su trayecto escolar y los alumnos que ellos atienden, entonces también eso me motiva para seguir avanzando; y mucho más al ver que los chicos de la superior, incluso con barreras se esfuerzan para seguir avanzando, pues eso te motiva. INVESTIGADORA: Ahora que menciona a estudiantes de la superior con barreras maestra Johana, ¿qué barreras ha identificado en esta población estudiantil? DOCENTE: Bueno quizá he olvidado comentar que desde que llegué a la normal excepto un semestre, siempre he sido comisionada al área de psicopedagogía; eso me ha llevado a convivir mucho con los jóvenes y que ellos me tengan mucha confianza, entonces ellos me buscan y entonces la mayoría de las barreras que yo he encontrado en ellos son de tipo actitudinal, que alguien tiene para con ellos –digo yo no cuento los casos que me consultan–, pero sí puedo comentar que traen cuestiones donde tienen problemas de que una persona les muestra actitudes que no les son favorables, y muchísimas cuestiones personales. INVESTIGADORA: Pero en general, ¿podría mencionar qué tipo de cuestiones refieren los jóvenes como cuestiones que les aquejan en tanto que barreras, así de manera muy general? DOCENTE: Eee la verdad si son diversas y sí están bajo una cuestión ética profesional que no puedo compartir. INVESTIGADORA: Entiendo, continuamos.
¿De qué manera ha influido su actual familia en esa permanencia o cambio? De mayor responsabilidad, porque cuento con un total apoyo por parte de mi esposo y mis hijas y eso me invita a seguirme preparando para brindar una mejor atención.
¿De qué manera ha influido el contexto que le rodea en esa permanencia o cambio? Yo creo que mi contexto me invita a seguirme esforzando porque veo muchísimas áreas de oportunidad que realmente se pueden cumplir si se les da una respuesta oportuna porque sí creo que se pueden lograr cosas.
¿Cuenta con amigos en la institución?

Si, la verdad que ha sido, pues al principio por lo de la edad sí fue un poquito difícil al principio como que me decían oye ¿No traes uniforme? Como por lo de la edad, pero me fueron cuestionando y luego, así como que me dijeron ah pues como que sí sabes.
¿Los considera para la construcción de su práctica? Sí totalmente ahora hasta compartimos para poder seguir construyendo a los muchachos.
¿Considera que ha influido la política en su quehacer educativo? Pues finalmente sí ha tenido que estar apegada porque no podemos ir por la vida sin fundamentos, pues no podemos ir refiriendo cosas así nomás como lo que yo voy creyendo, sino que todo tiene que estar previamente fundamentado en algo, para que esto tenga validez.
¿De qué manera y en qué medida su acervo valoral ha influido en su práctica docente? Ah pues muchísimo, de hecho, yo lo pondría como que palomita, pues yo siempre les digo a los alumnos, no puedes decir a un niño que venga al aula y exigirle que sea respetuoso si nunca ha vivido ese valor, ósea que con solo nombrárselo no lo va a poder llevar a cabo en el aula, ósea él tiene que tener a alguien que lo ha practicado y entonces el podrá repetirlo. Así ha sido conmigo, tuve que tener una formación con un padre y con una madre que siempre han estado para mí, inculcándome valores y diciéndome cómo es que tengo qué ser en la sociedad, claro que con fallas y todo, pero en la búsqueda de los buenos valores en donde todos podamos compartir. INVESTIGADORA: Maestra Johana, ha mencionado su participación en la Educación Especial y a mí me queda una duda, y es si dentro de esos quince años ha laborado en particular o dentro del Sistema Educativo o ambos? DOCENTE: No, en particular, en una clínica y después de la clínica ya de manera particular; y siento que esa fue la pasión de mi vida, porque, aunque yo empecé mis prácticas en secundaria, cuando conocí la Educación Especial, dije aquí me quiero jubilar. INVESTIGADORA: Maestra, ahora que hace referencia a la Educación Secundaria, le pregunto, ¿qué jóvenes encontró cuando llegó ahí como docente, en relación a su propia estancia en la secundaria, es decir con qué jóvenes se encontró a la distancia? DOCENTE: Jóvenes con muchísimas necesidades pues bien sabemos que como su nombre lo dice adolescencia y pues adolecen de muchas cuestiones por todos los cambios que precisamente están pasando tanto físicos como emocionales; entro y me quedan los tres grupos de primero y mi materia era cívica y ética y me encuentro con chicos que no solo no saben el concepto, sino que no saben cómo vivir los valores; entonces recordando a mi maestra de español busqué hacer vívidas mis clases, así como vivenciar los conceptos.
¿Cómo desarrolla su práctica docente? Con mucho compromiso, con disposición e interés de cada día hacerlo mejor.
¿Involucra a los padres de familia? Sí, más por el departamento en dónde trabajo, donde las situaciones de vida son fuertes y nos toca tener juntas con los padres de familia, así es que de manera natural nosotros seguimos en contacto con los padres de los alumnos, con los que de hecho buscamos llegar

a acuerdos en beneficio del alumno al que queremos que continúe recibiendo su derecho a la educación.
¿Considera el contexto de los alumnos? Sí y para ello me ha ayudado estar dentro del departamento de psicopedagogía, ósea que los mismos alumnos me lo refieren.
¿De qué manera? Pues realmente en la atención que les brindo de acuerdo a las necesidades que ellos me están refiriendo, por ejemplo si llega un alumnos que me está reportando dificultades económicas y que yo les pedí un material didáctico para la clase y a lo mejor su material no es tan bueno porque no tuvo posibilidades, entonces le explico lo que debe ser, pero a la hora de la calificación sí lo considero.
¿Se visualiza como un docente exitoso? Pues todavía me falta, pero así me quiero ver el día de mañana, y sé que tengo muchísimas áreas de oportunidad, pero la disposición de cambio la tengo.
¿Se considera congruente entre lo que usted dice y luego hace? Sí.
¿Por qué? Hablo lo que estoy haciendo; porque ¿Cómo les dices respeto y luego les gritas?
¿Considera que sus percepciones económicas son suficientes para vivir con dignidad? Sí, me faltan más horas pero sí, sí me gustarían para tener una mejor solvencia.
¿Cuál es su auto concepto? Pues me considero que soy una persona con valores y que tiene el compromiso tanto en su vida personal como profesional de dar lo mejor de mí, y a lo mejor soy muy dura conmigo misma, porque siempre pienso que me falta, a lo mejor esa sería una área de oportunidad para mí.
¿Qué opina del tema de la equidad y la inclusión? Que la sociedad vive con el puro concepto hoy en día, que nos falta mucho mucho para que realmente esto cobre vida, porque nada más lo mencionamos lo referimos, vienen nuevos modelos educativos y nos invitan, pero nada más lo referimos de nombre, y por decirlo el mismo CAM que se supone que a eso se dedican, y todos tienen el mismo trabajo, ósea cómo el mismo maestro que se supone tuvo la preparación y sin embargo da lo mismo a todos y termina por no ser equitativo. Entonces pues todavía nos falta, estamos en ese camino.
¿Qué hace al respecto de ese tema? Pues trabajar con los jóvenes que van a trabajar con los niños el día de mañana, que son los que sin falta lo tienen que empezar a vivir.
¿Cómo lo hace? Por ejemplo yo siempre les digo mira una planeación y un ejemplo les volviste dar para todos lo mismo, mira por ejemplo todo oral todo oral y el alumno con problemas auditivos ya los dejaste fuera y luego me dicen aay pero es que es solo un ejercicio, pues sí pero luego si desde ahorita no lo corriges vas y caes en lo mismo.

¿Qué tipo de relación mantiene con el resto de los docentes? Cordial, yo saludo a todos los maestros, cuando hay que trabajar por ejemplo en las academias que nos toca trabajar con todos los maestros, pues siempre hay que saludar a todos de manera cordial; nunca de pertenencia a un territorio aquí en la escuela todos a trabajar por los alumnos.
¿Considera la cultura escolar de la BENUFF en su quehacer educativo? Claro que sí la complemento por eso siempre observo cuando recién llego a la BENUFF, para poder atender a la cultura propia de la escuela y de la escolar en general.
¿Cómo define a la educación de la actualidad? Pues que hay muchas puertas pues es que no encuentro las palabras, una educación en que hay muchas herramientas y que a lo mejor entre tantas cosas te puedes perder, al vivir en un mundo tan globalizado que terminas agarrando cosas de aquí y de allá, con una educación que termina siendo totalmente dispersa.
¿Cómo vive su relación con los estudiantes? Muy buena, muy cordial, muy respetuosa la verdad y ellos saben que pues pueden contar conmigo no solo en lo académico sino en lo personal; de echo me buscan incluso en los periodos vacacionales, y ellos saben que siempre voy a estar para acompañarlos en su proceso. De hecho me hablan a toda hora y a veces se me olvida quitarle el sonido al celular y suena a toda hora, eso también es algo que debo cuidar.
¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos? Pues es la base de nuestro actuar docente, de hecho, es algo que yo les inculco mucho, no podemos trabajar sin ese diálogo pues de hecho es ahí donde surge el trabajo colaborativo; así es que yo siempre hago los equipos y no se vale de que aaay no con ella no por esto, aaah no hay que buscarle pues allá afuera te va a tocar gente de todo tipo. Así es que siempre es necesario llegar a acuerdos para poder construir en democracia y de manera oportuna.
¿De qué manera ha variado su práctica la llegada de las redes sociales? Ahora con la pandemia es algo que se ha hecho sumamente importante pues me facilitó muchísimo el acercamiento con los alumnos, las redes sociales, entonces hoy en día es cuando le he visto mayor utilidad, pues antes nos mirábamos en la escuela pues ellos sabían dónde encontrarme. INVESTIGADORA: ¿Qué porcentaje de los alumnos diría que tienen acceso maestra Johana a la red para comunicarse? DOCENTE: Diría que un noventa y ocho por ciento y eso porque algunos jóvenes dijeron que tendrían que cortar el internet para seguir pagando los servicios esenciales pero referían en cuanto cobre le pondré una recarga para seguirme comunicando y con base en ello, un grupo de maestros llegamos al acuerdo de ayudar a esos jóvenes, ósea nos juntamos y les dimos un monto para que ellos pudieran tener acceso al internet.
¿Qué evoca en un profesional como usted, el hecho de ver llegar a la escuela a un alumno en vulnerabilidad? Compromiso en poder ayudarlo.

¿Qué impacto le produce en particular? La verdad deja muchos aprendizajes en mi persona el ver cómo ellos buscan el seguirse preparando a pesar de las condiciones desfavorables que tienen; eso me da una mayor responsabilidad al ver que ellos están aquí a pesar de esas situaciones que pueden estar viviendo y yo digo pues si ellos pueden pues claro que yo también puedo. INVESTIGADORA: Y voy a insistir replanteando esta pregunta con un ejemplo como, me mortifica a mi Johana que Juan llegue de esta o aquella manera a clase, me angustia que Silvia curse con tales barreras… DOCENTE: Me ocupa, más que me mortifique o que genere alguna emoción en mí, me ocupa en que sabes qué si no has ido al departamento te invito y busco de qué manera lo puedo ayudar.
¿Podría abundar sobre ello? Hay casos que me han dejado reflexionando todo un día e incluso hasta pregunto, te puedo marcar y ya nos ponemos de acuerdo para continuar el caso, entonces me dejan responsabilidad en cuanto a que yo ya se lo que les está sucediendo.
¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes? Totalmente
¿De qué manera? Buscando la forma en la que yo le voy a ayudar el día en que hablemos y yo lo veo así como que tengo una oportunidad para lograr algo con respecto a lo que él me está refiriendo.
¿Qué la motiva a hacerlo? El compromiso que tengo hacia mi ejercicio profesional y el impacto que puedo tener en los formadores del día de mañana. INVESTIGADORA: ¿Podríamos decir entonces que todo queda en una cuestión laboral? DOCENTE: Y también personal porque finalmente van incluidos ahí la persona como la profesional, o el alumno como el futuro maestro, entonces sería de las dos cuestiones.
¿Cómo se diferencia el abordaje con ese alumno en relación a los alumnos que llegan con una condición social fortalecida? Parte de la maestra que me gusta ser, es que siempre busco tener contacto con todos, así es que los alumnos que no se me acercan yo soy la que se acerca a ellos, pero el contacto siempre existe, yo desde que paso lista ya estoy observando desde su postura, su voz, su forma de contestar.
¿Ahora mismo volvería a decidir ser docente? Sí, ahora más que nunca, esto es mi pasión.
Con una palabra defina lo siguiente: Amor-Implícito en la docencia, Compasión-Lo que siempre debemos tener hacia las personas, Responsabilidad por el alumno-Todo el tiempo, centro de interés, Inclusión-Atención a todos, sin etiquetas, Problemas-Respuestas, Futuro-Trabajar en ello.
GUION 3. Profesión y futuro
¿Cómo visualiza el futuro?

Pues eeh le podría decir mejor cómo me veo en un futuro; pues me veo en el ámbito profesional con mayor preparación, con mayor pues me veo como una profesional más preparada para trabajar con los alumnos y también uno de mis sueños es tener mi propio centro para alumnos con discapacidades.
¿Realiza trabajo de investigación considerando el porvenir? Sí, siempre es importante considerar el futuro.
¿Qué acciones realiza con respecto al futuro? Seguirme preparando, nunca dejar de investigar y siempre estar consciente de que siempre habrá algo nuevo que pueda aprender para mejorar mi práctica docente.
¿Aún considera valiosa la profesión docente? ¡Muy valiosa! Como dicen para que las otras profesiones puedan existir, siempre tiene que haber alguien que funja como docente; entonces la considero sumamente valiosa.
¿Alguna vez ha pensado que esta profesión desaparecerá? No, ni lo quisiera pensar; de hecho ahora con la pandemia parece que los padres de familia y hasta los propios alumnos así de qué está pasando, por qué en casa no podemos entender igual?
¿Alguna vez ha pensado en cambiar de funciones? No, ya con estas dos pasiones me quedo, la Educación Especial y la Formación de Docentes que para mí están totalmente relacionadas porque lo que enseño por la mañana lo practico por la tarde. Aunque entiendo que cuando uno piensa que la vida ya no te va a enfrentar a retos, te vuelve a enfrentar a retos y pues ahí tiene uno que salir.
¿Se encuentra satisfecho formando docentes? Pues para llegar a ese punto siento que todavía me falta seguirme preparando, es algo que todavía no logro totalmente.
¿Qué espera dejar a la sociedad a través del trabajo con sus alumnos? Pues ciudadanos y en este caso de profesionales de la educación que realmente tengan el sentido de lo que es educar y el compromiso que implica el impactar en la vida de las personas que en un futuro nos van a educar y gobernar.
¿De qué manera se ha variado su trabajo con el uso del internet? Ah pues he tenido que dar un giro en la forma en que yo trabajaba en aula versus de la forma en que he tenido que trabajar con la tecnología y que he tomado muchas áreas de oportunidad que se me presentaron porque realmente nadie nos capacitó en cuestiones de que ah pues vamos a trabajar en plataforma, ósea la escuela ni siquiera la tiene, apenas está en la construcción de una plataforma; fue como que en algún momento yo, de hecho cuando estaba en BENUFF fue cuando tuve a mi tercera bebé y en el tiempo de la cesárea dije ah pues voy a ver qué es classroom, pero finalmente y por cuestiones de salud tuve que dejar hasta el trabajo en línea y ahora con la pandemia sí fue como que prepárate pero ya, porque a partir de mañana ya vamos a trabajar por Zoom por Meet, y a bajar tutoriales y hacer pruebas y todo y claro aceptar de los alumnos pues que ellos tienen mayor conocimiento de esta área tecnológica, ósea tampoco decir que yo soy el maestro y yo soy el que enseña.

¿Alguna vez ha mirado con desesperanza el futuro? No, la verdad yo soy de las personas que siempre piensan que hay formas de salir adelante.
¿De qué manera ha influido su familia en su sentido del futuro? Ah pues de manera definitiva pues finalmente todo es como un barco donde todos vamos remando hacia un mismo ahora sí bienestar común entonces todos tenemos que aportar algo a lo que mejor visualizamos para llegar al día de mañana.
¿Piensa que su contexto lo ha influenciado con respecto a su sentir sobre el porvenir? No, yo creo que mi contexto ha sido muy favorable.
¿Por qué? Siempre he tenido los apoyos necesarios en mi familia y eso me ha impulsado cada día a ser un poco mejor. INVESTIGADORA: Luego entonces maestra, si usted no hubiera tenido este contexto favorable que comenta, si el contexto hubiera sido adverso, si hubiera sido diferente, si hubiera sido complicado, ¿tendríamos a esta maestra Johana con su visión de futuro, usted que conoce a la maestra Johana? DOCENTE: Aaay pues no sé, tendría que imaginarme en ese contexto y pensar como qué me podría haber pasado y a lo mejor dado diferentes respuestas, pero quiero apostar que hubiera sido lo mismo. (risas). INVESTIGADORA: Excelente y ¿Por qué considera eso maestra? DOCENTE: Porque finalmente no sé, ósea en ocasiones yo he sido ahora sí que como decirlo, he podido ver con mis ojos cuando el contexto es desfavorable, pero si uno tiene ganas de salir adelante, entonces va quitando todo lo que le interfiere para finalmente llegar a su objetivo, entonces quiero pensar que yo habría sido una de esas personas perseverantes.
¿Continua preparándose? Sí.
¿Cuánto tiempo dedica diariamente a la lectura? De dos a tres horas, ósea no continuas pero por ejemplo cuando toman la siesta mis hijas pues una hora y luego a la mitad del día que se ocupan en juegos pues otra hora y ya en la noche en ocasiones una o dos horas más, siempre busco estarme preparando.
¿Qué importancia tiene la estética en su profesión? Mmmm a ver ¿Me podría dar algún ejemplo? INVESTIGADORA: Sí la estética nos habla de belleza, digamos ¿Qué importancia tiene para la maestra Johana plantear a los jóvenes la existencia de lo bello? DOCENTE: Digamos que es algo que siempre estoy promoviendo con los alumnos, la belleza que a lo mejor se puede reflejar en un poema, o en una obra, y les doy el ejemplo de todas las satisfacciones que ha traído a mi vida.
¿De qué manera comparte la importancia de la estética con sus alumnos? Haciéndoles ver el impacto que puede dejar en una profesión como la nuestra de la docencia.

¿Podría brindarnos una consideración final sobre su esperanza sobre la vida, qué espera de ella?
Espero de la vida que ahora que tengo la posibilidad de trabajar con los futuros docentes del mañana, que realmente haya aportado algo favorable en su ejercicio profesional y ver una sociedad diferente; simplemente ahora con lo de la pandemia no tenemos esa empatía siempre es estar pensando en nosotros, en que yo ocupo trabajar, yo ocupo estar bien y eso sucede porque a lo mejor hemos sido guiados mediante una cultura egocéntrica donde ayúdate tú o como coloquialmente se dice, ráscate con tus propias uñas; entonces esta pandemia nos ha hecho ver que si tú te cuidas pues cuidas a los demás; pero como dijo un doctor en el banco donde estábamos prácticamente amontonados, no entendemos que haciendo esto nos podemos infectar todos, pero eso no es de ahorita sino que desde chiquitos no nos enseñaron el respeto hacia el otro, el respeto, la responsabilidad, la empatía, tantos valores que no nos los formaron desde la escuela; entonces pienso hay que hacer algo diferente con los jóvenes.
INVESTIGADORA: ¿Y por qué es esto maestra, por qué pensamos nada más en nosotros, el doctor hizo una referencia al magisterio y dijo "Porque no nos lo inculcaron en la escuela", es la escuela o es algo más?
DOCENTE: Es ambos, porque a lo mejor en la escuela nos dicen el concepto de y hay maestros que a lo mejor sí nos alcanzan a llevar a vivenciarlos, pero si en casa no los sigo practicando, si en casa no me lo siguen inculcando; es obvio que los valores nos los tenemos que apropiar ¿Y cómo me los voy a apropiar? Viviéndolo las veinticuatro horas del día, ósea no puedo vivirlo solo cuatro horas en la escuela y el resto hacerlo como yo quiera, entonces es parte de los dos ambientes de vida.
INVESTIGADORA: ¿Es entonces que se ha variado la sociedad en tanto que antes había más conocimiento de esos valores, no nada más de conceptos pero del conocimientos vivido de los valores?
DOCENTE: Pues digamos que antes había desde un mayor respeto y ahora ocurre mucho con los jóvenes que tienen padres bien jóvenes y los ves y ya no sabes ni quién es la mamá porque ahí las dos se gritan y quizá vuelvo a lo mismo que quizá hay tanta información que nos perdemos en qué es lo que debemos hacer. Siento que ahora vamos viviendo el día a día sin estructurar cómo voy a llegar a la meta, entonces yo creo que ahí fue donde nos perdimos como sociedad en no tener una estructura como antes.

¡Gracias por su participación!

D3

Información personal del entrevistado
Nombre: **D3** Sexo: M Edad: 67
Lugar y fecha de nacimiento: Mexicali, B.C., 10 de octubre de 1953
Estado civil: Casado Hijos: 4 Preparación: Maestría en Educación Campo Formación Docente
Condición socioeconómica: Media
Padre
Lugar y fecha de nacimiento: Guadalajara, en el tiempo de los cristeros (1926-1929)
Edad: 97 aprox Estado civil: Casado Hijos: 3 Preparación: Jornalero
Condición socioeconómica: Pobreza extrema
Madre
Lugar y fecha de nacimiento: Guadalajara, posterior al tiempo de los cristeros (1926-1929)
Edad: 82 aprox Estado civil: Casada Hijos: 3 Preparación: Ama de casa
Condición socioeconómica: Pobreza extrema

GUION 1. De la infancia a la profesión
¿Qué le significa haber sido nominado por los alumnos de la BENUFF, como uno de los seis buenos formadores docentes de la BENUFF? Pues una preocupación y un compromiso muy grande al que quizá no le podría uno responder como quisiera.
¡Muchas Felicidades! E iniciamos con esta entrevista
¿En qué lugar nació usted? En Mexicali, B.C., yo nazco en Mexicali, mi papá trabajaba de jornalero en el campo de Estados Unidos, pero cuando lo echan fuera luego mi familia se regresa a Jalisco de donde son mis papás.
¿En qué condiciones se encontraba su familia al momento de nacer? Era de pobreza extrema
¿Y luego durante su infancia? Igual, y de muy duro trabajo como niño jornalero apoyando a mi padre; la convivencia con el padre es pero si impactante para todos los días de tu vida, porque ahí con tu padre aprendes a comer, a caminar, a resistir, a trabajar, aprendes todo lo que después te van a querer enseñar los libros con visiones muy particulares, muy unívocas y noo, ahora sí que el padre te da una educación planetaria, global, completa, integral; todo lo que le quieras poner a la educación que se busca a nivel pedagógico, lo tiene el momento en que el padre se hace cargo del hijo, que está al pendiente, que lo cuida, que le da agua para que no le duela el estómago, que lo mete a la sombrita para que no le duela la cabeza; que lo anda cuidando. Entonces yo de ahí tengo una fortaleza –yo siento y reconozco– que tengo una fortaleza de ahí, cuando doy mis clases con niños pequeñitos, que yo he trabajado con

todas las edades de niños y adultos también y siempre hay una constante, que necesita ser uno comprensivo, necesita conocer a las personas y ver en qué les podemos apoyar, qué les falta; y ahí es donde yo recuerdo las grandes presencias de mis padres que siempre los tuve y que siempre estuvieron velando por que yo tuviera una vida mejor que ellos. Ellos aspiraban a eso y pues afortunadamente no es mejor, pero es diferente y vivo en un contexto en el que todo es diferente a todo lo que ellos vivieron; ya ahora no camino las largas distancias para ir al trabajo todos los días; ahora yo tengo una casa y un vehículo que me lleva todos los días; entonces te digo sí el padre de familia es un pilar que cuando nos encontramos familias desintegradas tú dices, ay pues ¿Ahora qué hago hasta dónde me meto, ¿qué puedo hacer? Porque realmente yo creo que los padres son fundamentales; otra cosa es conocer al alumno, conocer al sujeto con el que vas a trabajar y conocerlo lo más que puedas, más a fondo, acercarte, conversar, seguir sus movimientos, seguir sus necesidades, seguir sus inquietudes, para ver el momento exacto en el que tu saltas para dar la orientación, para proponer la trampa donde quieres que el niño entre a buscar aprendizajes por sí solo, eso es muy bonito y surge de ese ejemplo que mi padre me dio.

Mi mamá era quince años más joven que mi papá, él tenía treinta y mi mamá tenía quince cuando yo nací; entonces eran padres jóvenes, fuertes, trabajadores y gracias a ello pues yo pude ir a la escuela y yo pude avanzar muy bien; mi mamá me ayudaba bastante, tanto que yo tuve el recuerdo de una maestra normalista; cuando llegué ahí me pusieron en la escuela de niños, en aquellos tiempos eran escuelas para niñas y escuelas para niños y tocó la suerte de que era solo una maestra normalista, los demás eran maestros que se formaban cuando mostraban buena voluntad o aptitudes para atender un grupo y estando un año o dos años, dependiendo de las políticas del estado y las necesidades les daban su plaza y así empezaban a ser maestros, posteriormente se capacitaban en el Instituto Federal de Capacitación Magisterial y ahí obtenían su título y su plaza para ser maestros. Pues yo tuve la suerte y me surgió una gran admiración por los maestros que se prepararon para ser maestros; porque las maestras de otros grados eran maestras de regla, de jalones, de regaños, de castigos, etc. porque era la tradición que había por esos tiempos, todavía ´la letra con sangre entra´, todavía quedaban reminiscencias de aquellas filosofías; todavía el castigo ´los golpes te enseñan´, ´a golpes se ablandan las vejigas´, y eran todo tipo de máximas pero por ese tipo; entonces en ese ambiente de castigos y todo eso, a mí me tocó una maestra normalista; muy fina muy comprensible, era una dama pues, yo tenía cinco años, no la recuerdo en todo lo que era, pero sí recuerdo su nombre, sus acercamientos y cómo ella nos llevaba de la mano y nos atendía, eso sí lo recuerdo muy bien.

De tal manera yo fui avanzando con el apoyo de mis padres los primeros años de la primaria y cuando salí de cuarto año con muy buenas calificaciones, iba a pasar a quinto y ya no me dejaron seguir en la escuela, porque era un niño muy chiquito aparte que no tenía la edad yo era chaparrito y ¿Entonces qué hubo? Hubo un año en el que yo no tuve escuela y yo me tuve que adjuntar con mi papá para acompañarlo todos los días en su trabajo, sus compromisos, sus obligaciones y entonces yo aprendía a empezar a ser hombre a ver las responsabilidades de un hombre grande y a acercarme a los trabajos del campo a muy muy muy temprana edad, bueno pasaron muchas anécdotas ese año por

supuesto, yo chiquitito, los animales que me golpean, los animales que le corren que se me pierden, muchas cosas no, pero después regresé a la escuela y ya estudié quinto y sexto grado; pero para ese tiempo ya me hice muy vaguillo yo, en los pueblos se hace uno muy vaguillo, ya mi papá trabajando, mi mamá trabajando también y el chamaco, pues yo empecé a vivir una vida de mandadero del pueblo, de bolero del pueblo, de fotógrafo del pueblo, de mesero del pueblo, de; hay veces que se ríen mis compañeros, yo tengo un compañero de la UPN que me ayuda mucho y luego me dice, profe una cosa que no haya conocido usted, una cosa en que no haya estado; no pues le digo pues me tocó la suerte de pasar por tantas cosas y eso me enseñó mucho, pero al mismo tiempo ya no fui el mismo que hacía tareas, que respondía; ya fui otro ´distraído´ entonces las distracciones para mí, por lo que aprendí en ese tiempo, hoy quisiera evitarlas a mis estudiantes y cuando yo tengo oportunidad de orientar o tratar de reorientar, pues trato de reorientar todas las desviaciones que ahorita la misma sociedad de consumo, sociedad de dominio político, sociedad de desarrollo tecnológico que por una parte es muy interesante pero por otra te filtra muchos distractores y muchas ideologías inclusive que te llevan a otras partes; basta con sentarse uno a ver la producción que tiene la internet, para ver que no todo es educativo; entonces bueno yo le tengo temor –no puedo decir odio– pero podría en un momento dado hablar de un odio a los distractores que tiene una persona que está como estudiante. Entonces yo los tuve, los tuve y hubo un momento en que me fui a la secundaria y en la secundaria reprobé tres materias, no sé, con el profe Fausto que era muy estricto, era el de matemáticas, nos jalaba y lo odiábamos y no cumplíamos a propósito no le cumplíamos porque era muy bravo el chaparrito ese, entonces reprobé tres materias y pues que le vale diez pesos el examen, pues dijo mi mamá pues no, treinta pesos no tenemos y dijo mi papá mira, yo le voy a conseguir trabajo allá donde ando, le van a pagar nueve pesos al día si trabaja con los chamacos, pero si le ven capacidad, le van a pagar treces pesos al día, porque va a agarrar un tiro de mulas y él se va a ir con una rastra, algo fácil; pero va a ir con trabajo de grande. Entonces ya trece pesos o nueve al principio pues ya eran una gran ayuda para la familia; entonces ya se acabó aquel estudiantito y aquel vaguito y a puro madrugar y a puro arriar animales y a trabajar en la yunta; pero qué pasa, que una tía con la que había vivido cuando nací acá en Mexicali, en ese tiempo eran cartas las que se hacían, no había otras comunicaciones más que el telégrafo pero eran las cartas las que se usaban y me manda una carta invitándome, que si yo quería venirme a Mexicali que ella se encargaba de todo; pues mi mamá fácilmente dijo que sí y entre mi mamá y mi papá consiguieron el dinero para echarme en el tren y ya me vine en el tren.

INVESTIGADORA: ¿Su mamá lo hizo por causa de la escuela?

DOCENTE: Por la escuela y porque yo ya era un trabajador que llegaba muerto todos los días.

INVESTIGADORA: ¿Y su papá estuvo de acuerdo también en el asunto de la escuela?

DOCENTE: Los dos estuvieron de acuerdo en que yo donde estuviera me mejorara y entonces por eso entre los dos consiguieron para que yo me viniera a Mexicali; y ya

viniendo a Mexicali entré a la secundaria y como estaba solo, ahora sí no tenía a las amistades, no tenía nada, empecé a asistir a la secundaria… INVESTIGADORA: Maestro Rogelio, antes de salirnos de Guadalajara, usted va al campo ya a trabajar jornadas prácticamente como de hombre, y de la escuela ¿Nadie fue –por decirlo así–, a rescatarlo? ¿Nadie fue a buscarlo? ¿Nadie fue a decirle si no tienes los treinta pesos lo vamos a resolver de esta otra manera? DOCENTE: Nooo, nooo eran muy duros los directivos y todo esto allá, nooo ni quien se preocupe, por un pobre allá noo, no se preocupa nadie. Allá es más clasista la sociedad, aquí tú te puedes poner en un restaurante bien vestido o mal vestido lo que sea y no hay mucho rechazo; allá es diferente, allá si eres pobre pues no puedes andar por donde andan los que tienen el comercio, la industria o le herencia de las tierras; INVESTIGADORA: Entiendo, entonces llega acá a la secundaria… DOCENTE: A la Secundaria Estatal Número Cinco, en ese entonces tenía fama de militarizada porque lo vestían a uno con botas y lo ponían a hacer ejercicios de armas y todo eso; entonces para mí fue un choque cultural muy fuerte, porque yo no conocía ni el léxico que se manejaba aquí; yo traía otro tono para hablar, traía una gran pena por la forma en que llegaba acá, peloncito con escasa ropa, huaraches todos maltratados, etcétera, entonces traes la autoestima bajita bajita; y luego que nos ubicaban en los mesabancos de acuerdo a la calificación que nos sacábamos, que si sacaste un seis, el seis estaba en el hoyo y para subir tenías que concursar para tumbar al otro; un semestre me la pasé en el hoyo, hasta que descubrí que el texto que usaba el profe Manuel, era del libro de Manuel Sánchez Vázquez (parece) traía los ejercicios, pero traía las respuestas al final; yo le agarré el hilo, me adelantaba a los ejercicios y ahora sí chiquito, cuando él ponía sus cosas en el pizarrón y ´hágala´ pues yo ya sabía cuál era el ejercicio ya lo había hecho y así pues me superé muy fácil; después tuve amigos que iban a reunirse a la casa para hacer los ejercicios y entonces cuando llegamos a tercero de secundaria, éramos los que estábamos en el diez y no solo estábamos en el diez, sino que protegíamos la posición del diez, nueve, pero tuvieron que pasar muchas cosas para que yo llegara a ese momento, rechazos y todo y pues ya te digo, esa es la manera en que yo me vine y entré a la secundaria donde la cultura era totalmente distinta, un día dijo un maestro pues van a traer un barrote cuatro por cuatro y yo dije ¿Pues qué es eso? Yo no conocía a los barrotes, allá no, allá tumbábamos un horcón de un árbol para apuntalar una ramada, cosas muy distintas que he tenido que ir civilizándome.
¿Tuvo hermanos? Sí, si tengo.
¿Cuántos? Tengo dos hermanas y todavía andan ahí luchando por la vida, y por aquel tiempo se morían algunos niños en el nacimiento, por ahí hubo dos niños que se murieron; nosotros nacimos ahí en el suelo donde dormíamos ¿No? Donde dormían mis papás, pero pues tuvimos la suerte de sobrevivir y otras niñas sí murieron, pero lo que me queda son dos hermanas.

¿Cómo era la convivencia con ellos? No, pues muy bien, yo las quería y las quiero mucho, porque estee pes convivíamos con ellas y yo las ayudaba en todo, pues unas niñitas, yaa pasa el tiempo y cuando yo empiezo a trabajar de maestro acá, empecé a traerme a la familia y una de ellas fue la que primero se vino y ella entró a estudiar para enfermera ya incluso se jubiló de enfermera y tiene una hija que también es enfermera y están muy orgullosas ellas de su carrera por la salud, tiene otra hija que es educadora y también me traje a mi otra hermana y también a mis papás.
¿Qué esperaban entonces ellos de la vida? No alcanza uno a ver, porque el niño no sueña tan largo, o si sueña largo no comparte sus sueños, bueno ahora sí, yo tengo aquí en mi casa a mi nieto y tiene una gran imaginación, te platica historias, cuentos, pero muy fluido y todo eso porque ve muchas cosas, él está estimulado, él te mueve todo lo que sea de tecnología, le quita, le descarga y le pone; no sabrán leer y escribir muy bien, pero ah que bravo es para la tecnología. Son los estímulos que tengan, los que te hacen aspirar a otras cosas que conoces, es decir, ¿Cómo imaginar algo de lo que tú no tienes elementos? Muchas veces los profesores queremos resolver y decirle al niño, imagínate que vas en una nave supersónica, pues queeeeeé si le están platicando a un niño que no tiene esas conceptualizaciones, no va a poder hacer lo que tu como maestro estás pidiendo; muchas veces nos equivocamos, aa ver imagínense que esto va abajo y esto va arriba, porque pensamos que el niños tiene pensamiento concreto, también Piaget nos ha enseñado cómo el niño atraviesa por una serie de estadíos en donde de una manera es su pensamiento e una edad y de otra es en otro, y así vamos desde lo concreto hasta lo formal, donde probablemente podemos hacer planteamientos de resolución y de memoria.
¿Qué esperaba usted? Así es que yo no te sé decir que yo o mis hermanitas esperábamos qué, quizá al sembrar el sorgo podíamos imaginar cuánto íbamos a esperar para la llegada de la cosecha, entonces imaginas tú las cosas que tienes a tu alrededor, pero yo digo que no es posible –al menos no me tocó observarlo– que sus pensamientos vuelen cuando no hay alas, cuando no hay conceptos con qué volar.
¿Qué tareas se desarrollaban en casa? El corral hay que barrerlo, recoger la basura, darle de comer a los animales, casi siempre hay una gallina un puerquito o algo, la limpieza del corral.
¿Practicó algún deporte en su infancia? No, no había deportes, ahí el deporte era subir cerros y patear la tierra para ir sembrando la tierra con semilla de maíz. Cuando yo llegué aquí a la secundaria nos mandaron a una competencia, entonces yo me presenté con mi ropa y huaraches que traía y mi camisita que traía y llego yo y mi categoría de principiante ya había pasado, porque tenía que irme caminando desde el CREA hasta el Bosque de la Ciudad; entonces no está lejos pero caminando pues siempre sí; entonces me dijeron pues para que te califique tienes que participar y era una categoría alta la que quedaba y ya todos con sus ropas y tenis de marca, muy piernudos y toda la cosa y pues

que me tocó llegar en los primeros lugares y ¿Cómo el indio que viene del rancho queda en los primeros lugares sin saber deporte? Aah pues porque venía bien corrioso del campo, subía y bajaba cerros como si nada y ahí la competencia había sido campo traviesa ¡Y me fue muy bien!
¿Cuál? Yo realmente vine a hacer deporte hasta la normal, ahí teníamos equipos de foot ball, los grupos entonces eran de 50 alumnos entonces había unos encontronazos deportivos ahí y nosotros le entrabamos al foot ball y obviamente a las carreras; en aquel entonces nosotros tuvimos –no sé si los recuerdes– a unos caminadores muy buenos INVESTIGADORA: Ernesto Canto y DOCENTE: Más atrás de Ernesto Canto, Pedraza y ¡zaz, zaz, zaz! Mis meros moles todo eso era muy a gusto para nosotros y yo ya traía esa conformación conmigo; pero el base ball si no me lo platiques el base ball es muy duro porque entonces viví una experiencia con un amigo que ya se moría por un pelotazo que recibió y eso que él era muy bueno en ese deporte.
¿Tomaron parte sus abuelos en la educación que se le brindó en la infancia? Sí, definitivamente sí.
Si la respuesta es sí, ¿de qué forma influyeron ellos en su vida? Ah pues mira, mi abuelo materno Virginio Aceves, él era arriero, tenía una mulas que son una mezcla entre el caballo y burro, o la yegua y el burro y son muy resistentes y sobre todo cortitos, no son de zancada tan larga y al ser muy cortitos pueden subir veredas muy escarpadas y ser muy maniobrable, entonces mi abuelo llevaba mercancías y traía frutas al mercado y cuando no había fruta iba a la playa que es roja y genera un salitre, una tierra que se esponja y es muy salada; esas las recogen y las venden a quienes tienen ganado; pues mi abuelo era salitrero y arriero; entonces lo que aprendimos allá era ir a la pisca, entonces caminábamos toda la madrugada hasta llegar a la mañana allá y ahí aprendes a ensillar, a montar, aprendes las cargas si son cajas, si son bultos, si es leña, los diferentes amarres todo ese es un aprendizaje que se valora; como ayer fuimos a una piñata y ¡Hey! ¿Quién cuelga la piñata? Ah pues yo sé ¿Y dónde aprendí eso? Ah pues con mi abuelo; con mi otro abuelo aprendí a pelar nopales a guiarme en la montaña y luego mi abuela doña Flora García que era tremenda ella era la que ponía orden ahí en el pueblo; total que de todos ellos aprendí. INVESTIGADORA: Maestro Rogelio, lo escucho y traigo aquella palabra que utilizó de cuando dejó la secundaria cuando dijo “me distraje” ¿Y realmente sí se distrajo o es que un poco se dejó lo académico para llenar su baúl de todas estas experiencias que también lo han hechos ser este maestro que ahora es reconocido y nominado por los alumnos de la BENUFF? DOCENTE: Aaah no claro, pero fíjate –lástima que se está grabando– pero mira, por ejemplo, voy con el fotógrafo, con él mi trabajo es recoger la boda, bautizo, quince años para revelar las fotos y llevarlas a revelar, pues ya a lo mejor de la entrega yo me quedaba con cinco pesos; yo ahí aprendí a andar en bicicleta pero como no tienes una idea y la bicicleta 28 grandota y yo chaparrillo por un lado ¡zaz, zaz, zaz! Y bueno ya agarraba los

cinco pesos y me iba a un billar, allá los billares no son deportivos como aquí, el billar es vicio; si el fotógrafo tenía una sesión de fotos en un bar, pues se metía a tomar las fotos y luego ya uno al revelarlas pues se enteraba de todo lo que se tomaba ahí y eso ya eran distractores que a mi amá nunca le gustaron y había veces que, oye vente a meserear y llegaba a la casa ya noche que con un ceviche que con unos pescados, con lo que quedaba de la fiesta pero ya llegaba noche y las tareas ya no las hacía y todos esos fueron distractores, unos verdaderos enemigos si no para el ambiente académico sí para el ambiente familiar; te conviertes en un individuo irrespetuoso porque piensas que la verdad está fuera de donde están los verdaderos valores que te están enseñando. Si tú ves un rico que agarra la música y te dice vente vamos a escuchar la música y yo un taponcillo qué anda haciendo ahí en ese ambiente; yo hacía mandados hasta a los de la milicia, yo tengo fotografías con generales en las mesas con sus grandes comidas, de hecho yo tuve la oportunidad de haber hecho carrera militar pero reprobé esas tres materias y todo eso cambió el rumbo de mi vida; pero esa fue una temporada de vagancia que sobre todo le causó penas a mi mamá y pienso a lo mejor si no me hubiera portado así y hubiera hecho algo de progreso y eso hubiera evitado traerla acá a los calorones. INVESTIGADORA: ¿Queda algún posible resquicio de dolor por no haber hecho aquella carrera militar? DOCENTE: Noo, después me di cuenta que el compromiso militar es mucho más fuerte, porque ahí no tienes mucha libertad, ahí tienes una gran disciplina que debes cumplir a toda costa y ese lado no lo conocí, conocí el lado amable solamente; cuando yo conocía a las personas en lo humano, pero ya en la disciplina militar ahí ya es otra cosa y es una carrera que entregas verdaderamente todo tu ser, a la patria; pero acá ando, acá ando.
¿Dónde crecieron sus abuelos? Allá mismo en Jalisco.
¿En qué condiciones? Paupérrimas, súper difíciles, y no como antes sino como siempre porque todavía son difíciles, solo el que tiene forma de sembrar un poco de café, o de nuez o que siembran un poco de elote, pero ya ni eso; a mí me enternece ver todo aquello porque yo quiero recorrer los mismos caminos que recorrí cuando niño y te toca ver todo esto; cuando era niño íbamos a las cuevas y hacíamos experimentos con formol para dormir a los animalitos que capturábamos porque los abríamos y todo y toda la cosa nombre sufrimos accidentes pero nos divertíamos mucho; o me gustaría ir a ver el cerro del santuario pero lleno de nardos, ese cerro que blanqueaba y un aromaa ¡Exquisito, bien rico, bien bonito!
¿En qué laboraban? En el campo y con los animales como arrieros.
¿Recuerda a otros familiares, amigos o vecinos que hubieran influido en su forma de ver la vida? Sí, mi tío Pancho.
¿Quién fue y en qué sentido influyó? Mi tío Pancho era muy atrabancado y era de que te caías y te vuelves a subir y no solo eso sino que te subes y le voy a dar un chicotazo al caballo para que corra más; y todo era de ese tipo, era un hombre agresivo, fuerte, peleonero, ¡recio! Y entonces yo aprendí que a

veces eso es lo que lo salva a uno, porque siempre le estás dando oportunidades a los demás precisamente por ser empático, porque les das la mano y se toman la pata; y también hay que ser este en ocasiones empático. De mis otros tíos conocí el aserradero, cómo se corta la madera, ahora ya puede uno hacer muebles por todo lo que uno conoció en aquellos lugares, aprendimos a hacer carretas para deslizarnos por los cerros, entonces eran actividades manuales, aparte de todo lo que aprendimos en la escuela que había primacía por las actividades manuales, en aquel tiempo en que tenía uno oportunidad de ir en la mañana y en la tarde etcétera. Entonces sí hay muchas personas de las que uno aprendió de chico, también tuve un amigo Tony Machuca, que vestía de charro así tipo los Aguilar del tipo que monta, viste, la reata, lazo, todo eso, él era un amigo que me invitaba cuando iba a encerrar los animales, él era muy bueno para cantar y pues ahí se iba cantando por todo el camino. Por aquel camino real, eran caminos alternos a lo que es la carretera, hubo muchos colgados, muchos muertos por ese camino, entonces a mí me tocó ver personas tiradas porque así era en ese tiempo, muchas venganzas así, entonces no nos daba miedo ya andar; porque por andar con él perdimos el miedo a todo aquello que era la realidad por aquellos lugares.
¿Considera que estableció lazos de amistad con los niños de su barrio? Sí.
¿Cómo se llevaba con ellos? Fíjate que sucedió que por aquel entonces falleció un tío mío y su casa quedaba a espaldas de donde yo vivía pero ese lugar era grande, entonces yo me traía un grupo de chamacos porque hicimos un club de los panteras, echábamos box, corríamos, tenía muchos amigos yo y no solo de los pobres pobres, sino también de los riquillos se colaban ahí entre nosotros, como Alfredo Rodríguez Beas, Los Rodríguez, el otro el Raymundo, un día nos pusimos los guantes y ese Raymundo me puso una remojada que no me dio oportunidad de darle ni uno y también en la normal me pasó y no no sirvo yo para los guantes de todas maneras estaría más chato todavía.
¿Recuerda alguna anécdota en especial? No pues había un guayabo muy grande ahí en la casa y a mí me daba miedo subirme y mi hermana era muy buena para subirse a los árboles y estaba ahí arriba y diiicen que yo estaba abajo "Caroo, Caroo, aviéntame una hinchadíta" y entonces queda un dicho en la familia que dice nooo pues este está esperando que le avienten una hinchadita.
¿Alguna vez sufrió acoso o discriminación en algún lugar? No, en la iglesia yo era monaguillo, un día el padre, no no es cierto (risas) entonces yo ya te iba a decir un día el padre nos regañó, es que subimos al campanario y todas las campanadas tienen su código, unas son de misa, de muerto, taa taaa taaa; hay este si es de misa de celebración es otro tipo o por ejemplo si van a llamar a la misa primero es tan y luego ya es tan tan tan y ese día nos equivocamos y el padre nos regañó, por eso pues porque todo el mundo oye y luego uno ahí arriba trepado. Entonces sí yo nunca tuve quizá que hubieran dejado un recuerdo, un odio en mí, un trauma un rencor o algo, no, yo ví la discriminación en otras personas, pero que a mí me hubiera tocado noo pues la que ya me estaba dando la vida ya era mucha.

¿Podría abundar sobre ello? No corresponde esta pregunta al caso.
¿Qué recuerdos tiene de su infancia? Pues qué te diré, la infancia, cuando nos íbamos a los corrales en la mañana a tomar leche con alcohol, azúcar y chocolate, entonces allá se acostumbra que mueles el chocolate de tabletita y llevas un jarro y allá donde están ordeñando se mezcla todo aquello y luego le ponen un chorro de alcohol y ya te lo tomas, según la tradición te pones bien fuerte y todo eso y te lo dan de premio si le montas a un becerro, entonces primero llegas y haces el show ahí, esos becerritos acuden porque después de ordeñar los dejan que se amamanten de lo que le quedó a las vacas, entonces eran unas mañanas de fin de semana muy bonitas, muy bonitas. Y luego la otra estuve trabajando yo en una posta porcina, donde criaban puercos, y tienes las puercas y los sementales y entonces trabaja uno bien apestoso lavando a los puercos todo el tiempo; pero ese señor tenía también aquellos grandes caballos y a nosotros nos dejaban bañarlos y peinarlos y vas haciendo un aprecio con los caballos, pero son anécdotas de rancho, anécdotas de pueblo.
¿Cómo fueron sus primeros años de escuela? Como te decía guardo el recuerdo de cuando la profesora María Santos llegaba todas las mañanas nos daba una caricia y nos revisaba la tarea, luego nos daban desayunos escolares, nos daban nuestra torta a veces con los frijoles echados a perder, porque luego luego se nota cuando los frijoles están echados a perder y luego la señora que nos servía decía, vengan por su chocolechi, era una leche de polvo con sabor a chocolate y eso nos daban ahí, y siempre hacíamos trabajitos manuales y lectura y todo muy bien ahí con aquella mi maestra normalista.
¿En qué medida fue importante la escuela para usted? Pues muy importante, la escuela es un sistema de impulso social, porque yo muchas cosas no las aprendí en la escuela, las aprendí fuera de la escuela, y todavía sostengo que las verdaderas cosas de la vida las aprende uno fuera de la escuela y en momentos que no son los escolares, pero bueno sí es importante la escolarización, aunque fíjate que ese aunque pues nos podría remitir a análisis de la función educativa en nuestro pueblo y ya nos podría llevar a entender por qué otros teóricos otros educadores intentan buscar un análisis crítico, contestatario, renuente, alternativo a lo que es el statu quo en educación porque ellos tienen una idea muy clara de lo que es la función escolarizada de la educación en nuestros días; desde que hay capitalismo ellos que son más bien del socialismo, de la corriente crítica, pues tú los has de conocer mejor ¿No? Todo lo que viene de McClaren que son poquitos pues, pero que son muy interesantes en sus propuestas, propuestas que se vuelven utópicas; porque pues tu vuelves la vista y miras su modus vivendi y yaa no estás muy de acuerdo, pero bueno yo no estoy en esa línea ni tengo por qué este meterme a criticar cosas que no conozco; pues porque yo estoy más metido en el otro ámbito institucional, porque hacia allá me ha traído –no porque desconozca los fundamentos filosóficos y teóricos de estas corrientes digamos– pero yo estoy en otra porque el mismo contexto me ha llevado por otro camino, a cosas que son valiosas pero desde otro punto de vista.

¿En qué rango estaban sus calificaciones? Noo ocho, ¡bueenoo!
¿Cuál fue su materia preferida? Matemáticas, de hecho cuando yo salí de la normal yo empecé a estudiar matemáticas aquí en la escuela de pedagogía, nada más que como ya era profesor en servicio me hicieron jefe de grupo y entonces había otras corrientes dentro de la universidad y luego yo me fui en la leva y ahí se estaba buscando que pedagogía diera títulos de licenciatura y esto implicaba una facultad, pues ahí analizaron los planes de estudio y vieron que no estaban aptos para lo pretendido, el caso es que estaba fuerte el movimiento y nos dieron la oportunidad de abrir la Facultad de Ciencias Humanas, yo fui de los defensores de los terrenos, pero pues llegó la época de los ochentas y ya me casé luego me hice subdirector de la normal, luego me fui a México a estudiar y se vinieron muchas cosas y naturalmente dejé las matemáticas y la UABC; aparte yo tenía mucho, mucho trabajo en cambio solo me quedé con la Normal Superior en México, lo que me llevó a tener la representación federal de las normales por un tiempo y ya mi camino se fue por otro lado.
¿Considera que recibió apoyo suficiente de su familia, para cursar la escuela? Sí, siempre he tenido apoyo de mi familia y de todos los que me rodean y aunque no te den ya con que te pregunten qué te falta ya con que tengas alguien con quién retachar, con quien compartir las cosas. Sí yo he tenido siempre apoyo, ¡afortunado! Pónle, ahí subrayado, (risas) en serioo.
¿Considera que recibía el apoyo suficiente de los docentes? Sí como no.
¿Piensa que ellos se comprometieron con su persona más allá de cumplir con el currículum? Claroque sí.
¿Por qué tuvo esa percepción? Pues mira te platico, yo era consentido en la normal, el maestro más estricto que había se llamó Domingo Márquez Sánchez, ese era un hombre admirable por su carácter, por su conocimiento por su personalidad, muchos le tenían respeto, y yo nomás los primeros encontronazos fueron fuertes, pero él lo resolvió mandándome a su escuela y él me decía venga hágase cargo de ese grupo, y maneje aquel mimeógrafo y dele duro; y el me apreciaba mucho aunque llegó a dejarme tres horas parado ahí en la clase porque no me había memorizado lo que él había pedido. Otro Vargas With un tipo muy inteligente, él y yo corríamos todos los días alrededor de la normal con ellos con los profes porque yo trabajaba en el valle y llegaba temprano y corríamos y ya nos aseábamos y nos cambiábamos para empezar las clases. Así es que yo me llevaba de maravilla con los profes.
¿En qué medida fue importante la religión para su familia? Sí era muy importante porque nosotros pertenecíamos al barrio de San Lucas, era un templo que estaba en construcción digamos al lado del templo digamos dos cuadras, pasaba el río y a nosotros nos tocaba llevar la grava del río, y así apoyábamos siempre.

¿Considera usted que la religión tuvo alguna influencia de peso en su vida? Definitivamente para mí y para toda mi familia.
¿Por qué? Te digo que yo era monaguillo de ahí entonces la religión siempre fue muy importante para mis padres, para mi familia. Luego uno se aleja por las cuestiones sociales o ubica la religión en otra dimensión, pero ésta siempre sigue ahí.
¿Puede nombrar el evento que más lo impactó en su infancia o adolescencia? Pues que me tuve que venir a Mexicali, eso fue lo que más me impactó que tuve que dejar a mi mamá y me tuve que venir solito acá. ¡Triste triste! INVESTIGADORA: ¿Triste, pero era su voluntad, maestro, venirse? DOCENTE: Nooo yo ni sabía, pero mi mamá sentía que era lo mejor para mí.
¿Hubo algún docente hombre o mujer que marcara su vida de una manera positiva o negativa? Sí en la secundaria, chicharrín le decían a Fernando, se me fue el apellido, el profe Fernando maestro de talleres y él nos enseñó a soldar, carpintería, nos enseñó todo eso que te digo que yo ni en cuenta tenía en mi cultura y ese señor sin ser doctorado ni maestría simplemente con una gran carácter y un varillazo que nos daba si se nos pegaba el electrodo, mucha disciplina, ese señor dejó muy buen recuerdo en la secundaria; igual que otro que todavía está vivo y que siempre que me lo encuentro lo recuerdo bastante; ahora es encargado de la Cruz Roja.
¿Por qué? Este maestro nos enseñó poesías corales, y entonces mi voz era clara y fuerte y el me escogía para esto y nos orientaba en cosas muy positivas y era muy formal muy buen maestro.
¿En qué momento de su vida decide que será docente? Fíjate que cuando salí de la secundaria ¿Y ahora qué sigue? Y entonces qué iba a seguir, pues una escuela que no cobren y ahí fue donde me asesoró este maestro que te digo de las poesías y me dijo en la Nocturna sí cobran, en la que no cobran es en la Normal Fronteriza, en la Federal; y fue de la manera en que yo me acerqué a la escuela a hacer el examen, por ese tiempo eran filas interminables, de que hacíamos toda la noche espera para que nos dieran la ficha y todo eso, entonces pese a todo lo difícil que fuera todo aquello yo fui y me formé porque yo ocupaba una escuela en donde no cobraran. No pasó mucho tiempo en que mi tío con el que yo vivía agarrara un trabajo bueno y entonces me compró un carro muy viejo muy feo, pero entonces yo lo fui arreglando y me sirvió para ir haciendo mandados, todo mundo necesitaba mandados por ese tiempo, ay que necesitamos hojas para el mimeógrafo, yo voy, y así que ahora hay una fiesta pues al carro le subíamos todos los que queríamos pues el carro era un Chevrolet 55 muy fuerte y cada rato había multas porque traía exceso de pasaje, y entonces todo aquello me hizo ser más populachón y otra vez a la vagancia.
¿Qué cualidades consideraba que tenía en ese entonces para emprender esta labor?

Aah pues te acuerdas que te platiqué que era un reprobador de matemáticas y que luego jalé a todos mis compañeros para armar nuestras estrategias para salir adelante, digamos que aquello me dio visos de lo que yo podría ser más adelante.
¿Quién lo impulsó a cumplir este deseo? Mi mamá y este maestro que te comento que nos enseñó sobre las poesías corales, él me animó. Y yo digo que la vocación se va construyendo al paso del tiempo, entonces yo le digo a los estudiantes que a reserva de lo que suceda aquí a vocación la vamos a ir construyendo, la suma de valores para ir haciendo mejor trabajo.
¿Era favorable su contexto en ese momento para cumplir aquel deseo de ser docente? Ya cuando entré sí, porque todo fue evolucionando y se fue volviendo propicio.
¿Quién solventó su preparación profesional? Mis tíos, mi mamá, mi papá, ellos desde allá donde estaban me mandaban el giro, pero básicamente mis tíos, porque mi tío fue el que me dio el trabajo allá donde te digo en el 57, mi tío fue el que me compró el carro, entonces entre todos me echaron la mano, pero principalmente mis tíos. INVESTIADORA: ¿Sus tíos tenían hijos? DOCENTE: No, ellos no tuvieron hijos, ellos se la vivían apoyando a ajenos ingratos! INVESTIGADORA: ¿Entonces se volcaron sobre usted? DOCENTE: Sí, y aunque con todo y su rigidez me fue bastante bien.
¿Obtuvo algún tipo de apoyo extra como una beca? Sí ya en mi último año ya me llegó la beca, yo recuerdo que me llegaron dos mil cuatrocientos pesos y con eso me pude ir al estado de México yo no me imaginaba lo inmenso que era, porque allá me había tocado la plaza, pues entonces con ese dinero yo fui y conocí todo aquello y ya cuando andaba haciendo los arreglos para irme a vivir por allá cerca todavía ni sabía si me iban a mandar a alguna periferia no, no sabía nada, mis compañeros de la generación se entrevistaron con autoridades que les autorizaron que todos quedaran en Baja California, así es que yo tuve que recoger mis maletas y venirme porque me tocó en Tijuana m primera adscripción, muy bonita experiencia ahí en un terreno desolado pero ahora si vieras no cabe ahí ni una sola aguja.
¿Cómo recuerda esa etapa de su preparación profesional? Te dije que yo entré con un carrito y yo participaba en todo y aparte de hacer los mandados, si decían vamos a hacer un concurso de tal y vamos a dar unos puntos ¡Yo iba por los puntos! Todo lo que yo pudiera hacer ¡Yo iba por los puntos! Y así me gané el aprecio de los maestros, maestros que luego me apoyaron incluso en cargos que tuve de administración pública.
¿La escuela fue la respuesta educativa que usted esperaba en aquel momento? Noo pues me dio de más, te digo que yo no tenía expectativa de lo que iba a hacer, pero desde que salí yo salí con mucha competencia para resolver lo que fuera, porque muchas veces se sale de la escuela y te falta te falta confianza pero a mí la escuela me dio hasta de más.
GUION 2. Su vida como docente

¿Por qué elige ser formador de docentes? La Formación de Docentes me eligió a mí, te platicaba que yo empezaba a incorporarme a la declamación todo eso, entonces allá por los años digamos setenta y cinco, entré a una licenciatura, prácticamente fue una de las primeras licenciaturas, a cargo en ese tiempo del Mejoramiento Profesional del Magisterio, entonces este fue un sistema mixto, era a distancia durante todo el año y presencial en el período vacacional. A distancia hicimos sobre todo Español con aquel libro que nos causaba tanto problema Roca Pons, el asunto es que yo entro a esta licenciatura y en los períodos de verano que fueron tres, venía la propuesta de Talleres Integrales de Educación Artística y Tecnológica, y vamos a poner una puesta en escena sobre la toma de la bastilla o lo que tú quieras, tomas un núcleo, desarrollas un proyecto que integre la escenografía, la coreografía, la declamación, la danza, el maquillaje, todo lo que tú quieras, nosotros teníamos a una maestra de música que tenía problemas cardíacos, ¡excelente maestra! Entonces yo andaba en la declamación andaba por el país y a veces me iba bien y a veces no tan bien, ahí adquirí cierta confianza así es que en la licenciatura yo les ayudaba con las escenas y cosas de esas, pero resulta que a la persona encargada de la licenciatura era el director de la normal del Janitzio y pues el señor me buscó y me ofreció horas deee pues no recuerdo de qué, pero eran horas de segundón y ahí pues poesías corales de toda la cancha, aquello era monumental, bonito, pues que una maestra de educación tecnológica se embarazó y no hay quien lo cubra ¿No quieres cubrirla? Franelógrafos, doblar, cortar, frisos, pues así fueron mis comienzos.
¿Han cambiado las motivaciones iniciales de ser docente? Las motivaciones se van aumentando pero siempre son basadas en los seres que nos rodean y que son el apoyo y soporte de nuestra vida.
¿De qué manera ha influido su actual familia en esa permanencia o cambio? Mira yo tengo cuatro hijos, entonces mi esposa ha dedicado su vida a esos cuatro hijos y ahora ya son siete nietos los que tenemos entonces mi esposa ha sido un pilar y un soporte en todo lo que yo he vivido hasta el día de hoy,
¿De qué manera ha influido el contexto que le rodea en esa permanencia o cambio? Fíjate que mi contexto yo lo voy a ubicar en Mexicali, en su Valle y en el Distrito Federal, porque a mí me llegó mucho apoyo desde la ahora Ciudad de México pues desde allá me llegó mi nombramiento como Responsable de la Dirección de Formación y Actualización Docente en Baja California, por siete años, así es que ese es un gran apoyo surgido del contexto que me ha rodeado.
¿Cuenta con amigos en la institución? Siii, todos son mis amigos.
¿Los considera para la construcción de su práctica? No a todos, porque unos tienen otros grados vienen de otros ámbitos y a veces es imposible empatar los tiempos tuyos con los demás. Ahora que si a mí me llaman y me consultan o piden apoyo yo voy a estar ahí para apoyar si me lo piden. Ahora que en los de trayecto formativo sí nos apoyamos y qué escuelas han visitado, cómo le hicieron y así.

¿Considera que ha influido la política en su quehacer educativo? Sí si influye cómo no, mira por ejemplo en los últimos años ha pasado el período neoliberal y ha llegado otro igual de neoliberal pero este llamado 4T, y entonces hablan de la Nueva Escuela Mexicana, pero que tú digas que ya hay una revisión curricular, que ya llegaron los apoyos para las normales, que no hay mucho movimiento, entonces la política responde a ciertos fines que no siempre están en el ámbito educativo, ahorita probablemente sería la pandemia, probablemente la economía, pero según los que conocen esto, ´andamos mal´.
¿De qué manera y en qué medida su acervo valoral ha influido en su práctica docente? Pues más bien el acervo valoral me ha ido influyendo a mí, cuando yo veo personas que agradece a los demás, cuando yo veo personas que hacen el bien, que se preocupan por hacer las cosas mejor, yo siento que yo voy aprendiendo de ellos.
¿Cómo desarrolla su práctica docente? Tratando de enseñar con el ejemplo, por eso es muy importante que uno reflexione sobre lo que está haciendo, como dijera la frase socrática es indispensable conocernos a nosotros mismos para luego pretender ir por la vida enseñando a otros.
¿Involucra a los padres de familia? Sí mira, cuando fui a la primaria no había escuela, dábamos clases en una loma allá en Tijuana, ya la normal nos había dicho hay que plantearle a la comunidad las necesidades y convocamos a los padres de familia y empezamos a ver qué podíamos hacer, y ellos mismos empezaron pues hay que cooperar, hay que hacer esto o aquello; me nombraron tesorero del proyecto, luego yo me llevo el programa de padres de familia y entonces prácticamente yo era la autoridad ahí y construimos la escuela en dos años, entonces los padres de familia al pendiente siempre ahí. Luego allá mismo se saturaron los grupos de en la mañana y nosotros por nuestra cuenta abrimos el turno vespertino y ¿Qué crees que hicieron los padres? Ellos se juntaron y cooperaron y nos entregaban un dólar por cada niño a la semana, pues yo ganaba más ahí, ´en el particular´ le decíamos, porque de hecho la SEP me pagó hasta marzo del siguiente año. Siempre es tiempo de considerar a los padres en la labor docente, y ahora que estoy en la normal es algo que yo les recomiendo a mis alumnos, y es que así como nos interesamos por conocer a los alumnos, también hay que interesarnos por conocer a los padres y así como educamos a los alumnos, a los padres también hay que educarlos.
¿Considera el contexto de los alumnos? Es indispensable hacerlo para poder impactar positivamente la vida del alumno.
¿De qué manera? Afinando con los padres de familia el conocimiento de las necesidades y el medio en el que se desenvuelven nuestros alumnos, para poder integrar esa información en nuestras planeaciones y quehacer educativo.
¿Se visualiza como un docente exitoso? Sí, ¿cómo no? No por los resultados que obtengo en la escuela, sino porque he podido sostenerme en esta actividad, que he podido llegar al final de los semestre con cierto reconocimiento, por ejemplo ahora para el cierre de este ciclo los jóvenes me mandaron

un video manifestándome ese reconocimiento y ya al final me invitaron a que fuera su padrino de graduación y pues claro que sí con mucho gusto, y luego viene otra imagen en el video y dice bueno entonces lo invitamos a que salga a las puertas de su casa, -ellos estaban ahí afuera de mi casa- y entonces así como estaba yo en chanclas yo creo no sé, me asomé, pues ahí tenía el desfile y vuelta y vuelta los carros aquí a la manzana y entonces pues yo ni me imaginaba ni pensaba, yo no trabajaba para eso, yo trabajé para que les fuera bien con sus alumnos. Entonces yo me siento muy bien, muy a gusto.
¿Se considera congruente entre lo que usted dice y luego hace? No siempre.
¿Por qué? Porque yo tengo niños aquí, tengo siete niños aquí en la casa y cuando están los siete reunidos he querido implementar mis magias pedagógicas y siempre me sale uno que lloró y otro que se peleó y otro que se fue; entonces este no te creas que siempre sale pero el ir buscando respuestas eso es lo que ayuda a irnos manteniendo en el camino.
¿Considera que sus percepciones económicas son suficientes para vivir con dignidad? Claro que sí, pues yo soy de los profesores que más perciben ahí en la normal, claro que yo quisiera más. (risas).
¿Cuál es su autoconcepto? Aaah pues un individuo común y corriente, mmm.
¿Qué opina del tema de la equidad y la inclusión? Pues son muy respetables, es abrir la oportunidad a que todos participen de las cosas de la vida, en este caso de la educación, pero también de la alimentación, de la casa, etcétera. La sociedad no es de algunos, es de todos, por eso todos debemos tener el derecho de acceder.
¿Qué hace al respecto de ese tema? Trabajo con mis alumnos para inculcar esta necesidad de considerar a todos en esta sociedad, pues son ellos los que trabajarán con nuestra sociedad.
¿Cómo lo hace? Como te dije al principio, para ello es necesario conocer al ser humano para poder servirle bien, y conocernos a nosotros mismos para también estar seguros de saber cuáles son nuestras posibilidades o nuestras áreas de oportunidad también.
¿Qué tipo de relación mantiene con el resto de los docentes? Pues hasta eso que los respeto mucho y tengo la fortuna de que ellos me respeten al menos así lo sueño, pero sí es lo que yo veo; porque yo tengo muchísimos años en la escuela normal desde el ochenta y seis, entonces muchos de ellos ingresaron al servicio cuando yo firmaba las plazas y te digo así como soy yo, a mí no me interesa hacer grupos de nada y a mí me interesa ayudar al que pueda ayudar, aunque digan que a veces no se puede; si le buscas, sí puedes ayudar; así es que yo siento que si fueran a llevar a alguien al cadalso, no sería yo el primero. (risas)
¿Considera la cultura escolar de la BENUFF en su quehacer educativo?

Sí ahorita pues estamos a la distancia y estoy por ejemplo apoyándome en estudiantes, así como en una señorita que es muy aplicada y el otro el Diego que es muy vago ahí lo tengo buscando otro tipo de información y ahí estoy considerando la cultura de la escuela para transformarlo en un proyecto didáctico; en lo presencial me gusta involucrarme, preguntarles y ahí vas viendo lo que sucede con ellos para ajustar el rumbo orientándolos hacia la cultura con la finalidad de encausar el proceso educativo.
¿Cómo define a la educación de la actualidad? Como un proceso que ayuda a madurar al ser humano, aunque la educación informal también está ganando terreno, aunque parece que ahora todo es monetizado, todo requiere pago o monetización; ahora en cuanto a las dirigencias, no están en los cargos educativos las personas que tienen la capacidad de identificar las necesidades de la escuela, eso lo estamos viviendo hay gente ajena al proceso. Con todo y ello y hablando de los maestros de banquillo como comúnmente nos dicen, ahora en medio de la pandemia, la educación cuenta con maestros muy bien preparados que han hecho todo y más para poder sacar adelante el cierre del ciclo escolar.
¿Cómo vive su relación con los estudiantes? Con mucho respeto, y animándolos en todo momento, siempre el mensaje positivo, no puede ser otro de nuestra parte y sobre todo nunca enojarnos con los alumnos porque no somos iguales, ellos apenas están en formación.
¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos? Yo tengo que respetarlos y darles la palabra a todos, siempre busco darle la vuelta a mi lista para que todos participen en el diálogo.
¿De qué manera ha variado su práctica la llegada de las redes sociales? Ahora mismo no tenemos la sociabilización a la que estábamos acostumbrados, confiados, ahora esa sociabilización la tenemos que promover, transformar nosotros y crearla a distancia, así es que ahora estamos buscando recursos didácticos generados para usar este medio, este medio no nos asusta, aunque a veces como cuando íbamos a iniciar la reunión la máquina se reinicia y nos mueve pero no es tan inaccesible; lo importante aquí es el proceso pedagógico, cómo calcular los intereses del alumno, como calcular las condiciones de su contexto, sus aspiraciones, cómo conocerlo mejor y qué recursos le puedes hacer llegar a través de esto para que ellos se estimulen a conversas, pero ahorita todavía le tenemos miedo, nos ponemos nerviosos y nos empezaba a sudar la mano y mi teléfono que se prende con la huella, con la mano sudada no me daba; entonces hay que aprender nuevas cosas pero que no son imposibles.
¿Qué evoca en un profesional como usted, el hecho de ver llegar a la escuela a un alumno en vulnerabilidad? Mire por ejemplo acaba de llegar una persona con dificultades y entonces yo escucho a una persona que dice, este muchachito no da rendimiento y ¿Cómo no da rendimiento si apenas está en primer año? No pues es que ya vimos que no, no pues entonces tú tienes las potencialidades de un mago que puede ver las potencialidades de un individuo en un semestre ´este ya no va a ser un buen maestro´ y entonces yo insisto en mi lema, para servir al hombre hay que conocerlo y yo no puedo este quitarle el derecho a alguien si no

lo conozco, si no tengo los argumentos pero bien estudiados para poder demostrar que esa persona no va a poder, pero fue una gran discusión en esa ocasión, había que correr a esa persona y yo decía que no, pues si ya bastante han esperado primaria, secundaria, preparatoria, para que un bonito maestro de la normal diga que no.
¿Qué impacto le produce en particular? El sentimiento de que no todos tuvimos las mismas oportunidades y que sin embargo todos debemos acceder.
¿Podría abundar sobre ello? Yo creo que tenemos que ubicarnos todos, todos, todos nosotros, aunque tengamos doctorado en Murcia, lo digo como amigos, lo que sea, pero siempre con una humildad, dándole la posibilidad al otro, no porque nosotros hayamos tenido cierto camino ya los demás van a ser menores que nosotros.
¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes? Sí, siempre.
¿De qué manera? Por ejemplo al tomar parte en discusiones como la que le mencioné arriba.
¿Qué lo motiva a hacerlo? Pues es que yo vengo de la necesidad y yo he pasado por todo eso y cuando he sentido una mano que me ayuda, yo le conservo en gratitud, el respeto y algunos se me olvidan porque uno también es a veces mal agradecido, pero en la medida de lo posible siempre seré agradecido con todas las personas que me acompañan, porque la vida no la hace uno solo, la vida la hacemos con todos los que de alguna manera y otra nos rodean y nos acompañan.
¿Cómo se diferencia el abordaje con ese alumno en relación a los alumnos que llegan con una condición social fortalecida? Considerando precisamente que su contexto y situación es diferente del otro que no está en una condición desfavorable.
¿Ahora mismo volvería a decidir ser docente? No pues ahora sí, ya cada año lo decido, si no ya me hubiera jubilado para irme a pasear a mi tierra, y es que pasa esto a mí me toca recibir a primer año y entonces es una conversación muy bonita de por qué deciden llegar a la normal y entonces es un ambiente bien agradable.
Con una palabra defina lo siguiente: Amor-Pa´todos, Compasión-Para mí, Responsabilidad por el alumno-Siempre, Inclusión-Para todos, Problemas-Se solucionan, Futuro-No es seguro.
GUION 3. Profesión y futuro
¿Cómo visualiza el futuro? Incierto.
¿Realiza trabajo de investigación considerando el porvenir? No soy investigador formal pero todos los días percibo problemas, identifico alternativas, creo hipótesis, propongo cambios.
¿Qué acciones realiza con respecto al futuro?

Busco la manera de que los estudiantes vayan cada vez más concientizados de cuál es la función docente y que vayan más dispuestos a realizarla.
¿Aún considera valiosa la profesión docente? Síi, no va a haber otra, definitivamente tiene –por donde le busques– aspectos donde el ser humano es un ser en formación y que bien orientado científicamente, metodológicamente, humanísticamente, este hombre puede dejar de ser natural y empezar a convertirse en ciudadano honorable, ejemplar y útil para la ciudad en la que vive, porque si no los educamos ve cómo salen estos jóvenes que a la menor provocación ya están robando a la sociedad, golpeando a otros etcétera.
¿Alguna vez ha pensado que esta profesión desaparecerá? Te digo que no, no.
¿Alguna vez ha pensado en cambiar de funciones? Noo ya qué, ya voy a cambiar a defunción (risas).
¿Se encuentra satisfecho formando docentes? Sí tengo muchos amigos en las escuelas es muy satisfactorio para mí
¿Qué espera dejar a la sociedad a través del trabajo con sus alumnos? Pues que mis estudiantes sean responsables y que cumplan. Mira yo fui a una de esas reuniones de qué esperan de la formación de los docentes ahora como parte de las consultas que hicieron para La Nueva Escuela Mexicana y ahí pues resulta que conozco a medio mundo dirigente, moderadoras, representantes, la mayoría mis alumnos y aquello se suponía un panel de expertos y yo como de qué o qué, así es que pedí que me mandaran hasta el final, eran dos que hablaban de inclusión, educación especial, y formación docente y entonces en vez de sentado a lo flojo ahí como todos lo hicieron yo me levanto con todo respeto, porque si algo me mueve en mi vida profesional es el respeto a los maestros, no tengo otra pues, y luego les dije y cómo no respetarlos y ya empecé a mencionar a algunos de mis maestros y luego que empiezo yo no voy a hablar de lo que se está invirtiendo yo voy a hablar de los resultados y aquí está fulano que fue mi alumno, fulanito, plaaaa un aplaudidero, y así como estaban ellos había gente que los conocía a ellos y los aplaudía porque fueron citados, entonces salí y entonces te digo eso es lo que uno ha dejado y yo estoy muy contento de lo que he dejado.
¿De qué manera se ha variado su trabajo con el uso del internet? Hay que aprender a construir las nuevas vías para llegar al alumno y continuar así el proceso educativo, solo seguimos aprendiendo.
¿Alguna vez ha mirado con desesperanza el futuro? Nunca, ni en los tiempos más difíciles.
¿De qué manera ha influido su familia en su sentido del futuro? Aquí hago un reconocimiento a mi esposa que así como mi madre fue determinante en mis inicios, en los últimos cuarenta años, mi esposa ha sido un pilar para mi vida.
¿Piensa que su contexto lo ha influenciado con respecto a su sentir sobre el porvenir? Definitivamente.
¿Por qué?

Porque aquí en casa tenemos una familia muy integrada y funcional, los cuatro hijos el soltero, las casadas y sus esposos así como los siete nietos convivimos en casa de una manera muy sana y digo que eso también forma parte de mí sentir con respecto al futuro.
¿Continúa preparándose? Pues lo normal ¿Eh? Sigo leyendo, sigo estudiando, antes cuando no tenía compromiso porque no era casado ni tenía hijos, yo compraba libros sin saber ni qué compraba, que la muerte de quién sabe quién y yo no sí este está bueno y aquí hice un área de biblioteca, así que lo que hago ahora es, le doy unas vueltecillas, leo poquito, leo el periódico y ahí le voy dando curso y bueno pues lo que es el trabajo de mi escuela sí, por cierto que ahora hay un montón de literatura y les tomo no te creas que le tomo la gran afición ¡No! Aquí tenemos nuestro Díaz Barriga y nuestra Frida y así.
¿Cuánto tiempo dedica diariamente a la lectura? Una hora si acaso, yo me canso pronto, ya no son los tiempos en que podía uno estar interesado, aunque la lectura siempre va a redituar léxico, comprensión, etcétera.
¿Qué importancia tiene la estética en su profesión? Como profesor de educación artística tuve la oportunidad de acercarme al arte y entonces se reconocer el valor y la importancia de la estética la cual por cierto no es un valor universal porque la estética puede ser una para ti y otra muy distinta para mí, pero por supuesto que es importante.
¿De qué manera comparte la importancia de la estética con sus alumnos? Hay que darle la oportunidad a los alumnos de que se expresen de la manera que ellos consideren, yo le doy cabida a todos; para mí no es mejor este que el otro, para mí el valor de la estética es que haya habido alguien en este caso un alumno que ha creado algo, aunque esto se quede ahí en su casa, aunque no se venda.
¿Podría brindarnos una consideración final sobre su esperanza sobre la vida, qué espera de ella? Pues parece que ya estamos llegando al final y he guardado condiciones para poder rodar unos tres años más y si hay oportunidad de hacer algo diferente en el mismo sentido de la formación de docentes lo revisaré aunque también ya hay que ir pensando en dejarle el lugar a los nuevos que vienen.

¡Gracias por su participación!

D4

Información personal del entrevistado
Nombre: **D4** Sexo: F Edad: 59
Lugar y fecha de nacimiento: Zacatecas, 4 de septiembre de 1962
Estado civil:Soltera Hijos:2 Preparación: Psicología educativa en la Normal Superior de Nayarit
Condición socioeconómica:
Padre
Lugar y fecha de nacimiento: Zacatecas, 22 de abril de 1915
Edad: 105 Fallecido Estado civil: Casado Hijos: 8 Preparación: Alfabetizado
Condición socioeconómica: Muy baja
Madre
Lugar y fecha de nacimiento: Zacatecas, 22 de abril de 1923
Edad: 97 Fallecida Estado civil: Casado Hijos: 7 Preparación: Nunca fue a la escuela y no fue alfabetizada; nunca quizo que la enseñara a leer y escribir sin embargo era una mujer súmamente inteligente.
Condición socioeconómica: Muy baja

GUION 1. De la infancia a la profesión
¿Qué le significa haber sido nominado por los alumnos de la BENUFF, como uno de los seis buenos formadores docentes de la BENUFF? Me siento muy contenta porque la verdad yo no esperaría ese resultado; soy de las maestras que quizá ellos consideran muy estricta; yo me considero trabajadora, ellos también me consideran trabajadora, pero cuando nos han hecho evaluaciones en la normal y nos entregan lo que nos evaluaron los muchachos la verdad es que sí tengo buenas calificaciones en muchos aspectos, pero en la confianza, en esa que hay como una línea entre la maestra y el alumno, la verdad es que ahí es donde tengo notas no tan buenas. Precisamente por mi apariencia, por mi seriedad a lo mejor ellos no se sienten con la confianza y entonces eso es lo que me sorprendió de esta nominación.
¡Muchas Felicidades! E iniciamos con esta entrevista
¿En qué lugar nació usted? En Zacatecas, pero yo tenía dos añitos cuando mi familia se viene a Mexicali a vivir del algodón.
¿En qué condiciones se encontraba su familia al momento de nacer? Completamente precaria.
¿Y luego durante su infancia? No la verdad es que mis papás no tuvieron un gran progreso, se puede decir que mi mamá es la que logró sacarnos adelante porque mi mamá cocía ajeno aparte de la pisca de mis

hermanos y luego dos de ellos se fueron a Estados Unidos a trabajar en el campo y luego mi papá que tenía una carretita de dulces.
¿Tuvo hermanos? Sí,
¿Cuántos? Siete
¿Cómo era la convivencia con ellos? Realmente convivencia nada más tuve con mi hermano, el hombre menor de la familia, porque mis hermanos en cuanto tenían quince años ellos salían fuera para trabajar, y en general ellos se casaron cuando yo todavía era pequeña. Sin embargo ahora gracias a Dios tenemos una convivencia muy agradable, no estrecha, porque vivimos distantes, pero sí muy agradable.
¿Qué esperaban entonces ellos de la vida? Mire había dos concepciones, yo tuve mucha convivencia con mi mamá, mucha comunicación, ella siempre buscó que sus hijos estudiaran porque allá la escuela era muy restringida; pero cuando ellos llegan aquí mi papá solo quería que ellos crecieran para que los mantuvieran, era la idea que se tenía, entonces mi papá era con ideas muy atrasadas, muy conservadoras; él no tenía la visión más de que las mujeres se van a casar y los hombres tienen que estudiar para mantener la casa y mi mamá al revés como ella era una mujer muy inteligente y de una mente muy abierta ella buscaba que estudiáramos, aunque en cuanto terminé la primaria mi papá me dice tu na no estudias. Por esos tiempos empezó un problema con mi acta de nacimiento. Ese verano nos fuimos a Zacatecas y siempre regresábamos para el próximo ciclo escolar que ya era la secundaria y ese verano no, regresamos hasta noviembre, él pensaba que ya no me iban a aceptar pero como mi hermano menor se había quedado aquí con unos tíos el gestionó el ingreso a la secundaria no solo para él, sino para mí también; mi mamá me llevó a escondidas a la secundaria para lo de la documentación, y finalmente quedé inscrita; entonces hubo una gran discusión y mi papá dijo está bien pero yo no le voy a dar ni un cinco y mi mamá dijo está bien, usted no se preocupe. Así es que a las seis de la mañana ya estábamos pidiendo raite yo y otros compañeros para ir a la secundaria, rápidamente sobresalí aún en los deportes, me meten a un seleccionado de volleyball, quién sabe cómo estuvo que mi papá me dio permiso de asistir, hubo situaciones con los equipos, el asunto es que regresamos hasta las once de la noche y un maestro se ofreció y nos llevó a Socorro mi amiga y a mí, me dejaron y mi papá estaba en la puerta, me bajo y Socorro explicando que habíamos ganado, yo llego le doy las buenas noches y él me dice, hasta aquí tu secundaria, ya no vas a ir a la secundaria y al día siguiente mi hermano ándale vámonos, no pues ya no voy a ir mi papá ya no me dejará que vaya, entonces el comenta en la escuela y ahí viene el equipo de maestro a hablar en mi favor; yo me la pasaba llorando y pasadas dos semanas mi papá llega y me despierta levántate se te va a hacer tarde para ir a la secundaria, no me dijo dos veces; pues termina el curso y ¿Qué cree? Que saco el primer lugar y pues como que eso me formó andaba en todos los concursos y ganaba siempre los primeros lugares como para demostrarle a mi papá que a eso iba yo a la escuela y de paso eso me hizo

competitiva. Entonces i no hubiera tenido un papá que no me pusiera tantos obstáculos, no sé si hubiera sido diferente mi historia, porque él fue un obstáculo y al mismo tiempo fue un motor.
¿Qué esperaba usted? Yo quería ser médico, también quería ser licenciada en turismo, pero yo pensaba no tengo dinero, no tengo autorización, la universidad era algo impensable, sin embargo, yo quería estudiar, trabajar y ser autosuficiente para poder ayudar a mis papás hasta el día de su muerte; no sé de donde mi idea de estudiar si nunca nadie estudió antes en mi casa ósea yo fui la primera que terminó una carrera. Mis hijos me dicen bruja porque dicen que yo todo lo que pienso se cumple, les digo que yo todo lo que pensé de niña se cumplió, porque siempre visualicé que incluso pese a las condiciones yo lograría estudiar, ser independiente y salir adelante sola, el tener a mi mamá hasta el día de su muerte, hasta el viajar, el tener a mis hijos sin estar casada, pronto me divorcié, pero casi todo lo decreté en mi vida y así sucedió.
¿Qué tareas se desarrollaban en casa? Pues como era la chiquita no me ponían a hacer gran cosa a como pusieron a las mayores, sin embargo yo planchaba la ropa porque a mi mamá no le gustaba planchar, yo lavaba los trastes de la comida y la cena porque desayunábamos en la escuela; incluso me tocó ir a piscar porque me gustaba ir a comprar mi tela para el vestidito.
¿Practicó algún deporte en su infancia? Sí
¿Cúal? Volley ball
¿Tomaron parte sus abuelos en la educación que se le brindó en la infancia? No, porque de hecho de hecho ya no estaban presentes.
Si la respuesta es sí, ¿de qué forma influyeron ellos en su vida? Sin embargo debo decir que mi mamá tuvo una muy buena relación con su mamá que era una persona de mente muy abierta e incluso avanzada para su época y eso hizo a mi madre ser la mujer que fue y digo que todo ello incluso influenció mi forma de ser muy a la distancia.
¿Dónde crecieron sus abuelos? En Zacatecas.
¿En qué condiciones? De mucha pobreza.
¿En qué laboraban? Mi abuelo en el campo y mi abuela cosía ajeno como mi mamá.
¿Recuerda a otros familiares, amigos o vecinos que hubieran influido en su forma de ver la vida? No, como le dije no sé de dónde yo tuve esas ideas de superarme, quizá la televisión, quizá ahí pude ver que existían las profesiones y otras cosas por hacer. O quizá la única familia que teníamos aquí, la de mi tío Enrique y sus hijos mis primos.

¿Quién fue y en qué sentido influyó? Mis primos pudieron ser porque ellos iban un poco adelante en la secundaria y quizá yo los miraba como mi tío sí les permitía que estudiaran y ellos siempre fueron inteligentes, quizá eso fue. INVESTIGADORA: Fíjese maestra la escucho, hace rato decía que quizá, la televisión influyó en su vida, porque en ocasiones es posible observar a través de ella que existen otros mundos que uno nunca vio antes, pero y yo le pregunto ¿Y dónde quedaría la escuela entonces, ese primer año, ese segundo año, ese convivir con los docentes, ahí no habría surgido este anhelo digamos de la promesa de la escuela o de lo que debería significar la escuela, un porcentaje por lo menos? DOCENTE: Mis maestros siempre estuvieron al pendiente de mí, preparándome para los concursos, y pues sí, yo creo que también eso me motivó a seguir preparándome en la escuela. Yo estuve en la escolta en quinto y en sexto, es decir para decirle de qué manera me consideraban sobresaliente para llevar el rol de sargento; entonces fue un prestigio que me creí y que no quise soltarlo.
¿Considera que estableció lazos de amistad con los niños de su barrio? Sí, con los de mi cuadra, porque no nos permitían andar más lejos y los de mi cuadra curiosamente teníamos las mismas edades.
¿Cómo se llevaba con ellos? Y tener la misma edad nos permitió tener una convivencia muy agradable con todos los niños y con los papás de los niños también, había mucha convivencia también entre los padres.
¿Recuerda alguna anécdota en especial? Que practicábamos el intercambio entre las familias, porque a veces a nosotros nos gustaban más las tortillas que hacía doña Tiburcia y ya íbamos doña Tiburcia nos cambia diez tortillas por las suyas, y sí ahí tómenlas y así intercambiábamos y compartíamos comida.
¿Alguna vez sufrió acoso o discriminación en algún lugar? A esto tendría que ponerle un preámbulo, sí sufrí discriminación, pero en Estados Unidos, mis papás sacaron pasaporte y nos fuimos con mi hermana por nueve meses, ellos se pusieron a trabajar y nos metieron a la escuela y ahí sucedió.
¿Podría abundar sobre ello? Yo no sé si estaría en kínder o en primero pero ahí sí recibí mucha discriminación, por ser morena, por ser mexicana, los niños no querían jugar conmigo y sin embargo me tocó una maestra muy comprensiva y con lo poquito que hablaba de español ella se hacía entender conmigo y ella sabía que yo era discriminada y trataba de apoyarme por ese motivo. INVESTIGADORA: ¿Le tocó aprender inglés, maestra? DOCENTE: Yo creo que me tocó comprenderlo, pero fueron nada más unos meses.
¿Qué otros recuerdos, tiene de su infancia? Yo recuerdo una infancia como decían no nos dábamos cuenta de que éramos pobres, porque si comíamos frijoles, pues todo mundo comía frijoles; entonces para mí fue una infancia bonita, de andar en la calle, en los canales, en los pozos, con cierta libertad, en

ese aspecto mi papá nunca nos prohibió juntarnos con los niños de la cuadra y jugábamos de lo lindo, en lo general sin castigos físicos, con mucho diálogo con mi mamá con muchos amiguitos, y nada más ese detallito sabiendo que mi papá no me iba a dejar progresar; pero muy sano entonces todo en ese tiempo en que se dejaba la puerta abierta y no pasaba nada.
¿Cómo fueron sus primeros años de escuela? La mayoría de los tiempos fueron buenos, sin embargo, también hubo maestros complicados sobre todo en primero y segundo porque en primer año la maestra daba golpecillos, yo creo que hasta yo me llevé alguno y el maestro de segundo él sí golpeaba, pero a quien no se sabía lo que el dejaba de tarea, ahí sí yo me acuerdo que estudiaba no por el prestigio que tanto me gustaba, sino por el miedo a que me pegara. Si la falta era mucha pues pegaba con una vara gruesa y si era poca pues pegaba con la baqueta de los tambores. Pero en segundo maestra, en segundo ya multiplicábamos y nos sabíamos las tablas y ya en tercero la maestra nos ponía las divisiones y en cuanto se sentaba yo ya le estaba entregando el cuaderno con las operaciones hechas; y ya en tercero ya nos tocó una maestra lindísima, bonita, cariñosísima y buena maestra; lo de matemáticas ya no tuvimos que aprenderlo ya con ella aprendimos español, geografía y demás materias.
¿En qué medida fue importante la escuela para usted? La escuela siempre fue de lo más importante en mi vida.
¿En qué rango estaban sus calificaciones? De dieces.
¿Cuál fue su materia preferida? Geografía y matemáticas
¿Considera que recibió apoyo suficiente de su familia, para cursar la escuela? Como ya lo he explicado de mi mamá sí, de mi papá no.
¿Considera que recibía el apoyo suficiente de los docentes? Siempre
¿Piensa que ellos se comprometieron con su persona más allá de cumplir con el currículum? Definitivamente.
¿Por qué tuvo esa percepción? Porque incluso arriesgaron su integridad al ir a mi casa a hablar con mi papá en más de una ocasión para que me permitiera seguir estudiando.
¿En qué medida fue importante la religión para su familia? Éramos católicos, pero, aunque siempre mirábamos a mis tíos pasar caminando a la iglesia de Benito Juárez, nosotros nunca fuimos de esta manera en que mis tíos iban. Eso sí en casa eran rosarios todas las noches, dirigidos por mi papá, lo dejamos de rezar hasta que mi papá tuvo problemas con las rodillas y ya no se podía hincar y decía mi papá que el rosario sin estar hincados no tenía valor.
¿Considera usted que la religión tuvo alguna influencia de peso en su vida? De hecho sí.

¿Por qué? Porque me dejó fueron los principios y los valores que ahora tengo y de hecho ahora que lo pienso sí nos sometieron a base de miedo con fundamento en la religión.
¿Puede nombrar el evento que más lo impactó en su infancia o adolescencia? El ingreso a la normal fronteriza.
¿Hubo algún docente hombre o mujer que marcara su vida de una manera positiva o negativa? Mi mentor, mi profesor Plácido Valenzuela, mi maestro de didáctica de la normal, creo que soy una pequeña réplica de mi maestro; y en lo psicológico mi profesora Olga Cíntora.
¿Por qué? Pues con mi maestra Olga, porque podíamos abrirnos en el área de psicología y eso nos brindó alguna seguridad y con mi maestro Plácido porque de él aprendí la estructura como maestra de la normal.
¿En qué momento de su vida decide que será docente? Casi puedo decir que fue por accidente, yo siempre discutía con mi amiga pues ella decía que la mejor profesión, la que más podía ayudar a la sociedad era ser maestra, y yo le decía que no, que era la medicina; total que un día estábamos por salir de la secundaria y esta amiga me pide que la acompañe a la normal del Janitzio porque estaban recibiendo las solicitudes para estudiar para ser maestro y la acompaño, en aquel entonces siempre nos movíamos de raite era la costumbre y si eran mujeres siempre debían ir acompañadas de un hombre, entonces nos acompaña uno a pedir raite, se para un carro nos lleva hasta la misma escuela y resultó que era el director de la normal y nos dice y ustedes dos por qué no solicitan el ingreso, aah pues no traemos la solicitud, y el responde ah no importa aquí mismo hagan una solicitud a mano, copien la que trae su compañera y tal día es la ficha y tal el examen; entonces me empezó a emocionar, luego mi amiga me invita a meter otra solicitud a la normal fronteriza, pido permiso solo a mi mamá, llegamos y resultó que el examen iba a ser el mismo día que el del Janitzio, para eso ya mi hermana que vivía en Mexicali, ya sabía que haría ese examen, que entonces presentaron mil quinientos de los cuales solo quedaron doscientos y quedamos mi amiga y yo; entonces mi cuñado y mis hermanos hablaron con mi papá; él se negó, ellos insistieron y de hecho le dijeron que me invitaban a estar con ellos en Mexicali y que ellos se encargarían de todo y finalmente mi papá aceptó y así es que logro estudiar en la normal; al terminar ese primer año de la normal mi padre muere y mi mamá y yo nos mudamos definitivamente a Mexicali a una casa de la familia que estaba disponible entonces; entro a segundo de la normal y empiezo a buscar trabajo pues mi mamá ya no podía coser, conseguí trabajo en Calimax salía a las doce y media de la normal y a las tres de la tarde y hasta pasadas las diez de la noche trabajaba en el mercado. INVESTIGADORA: ¡Muy complicada situación! DOCENTE: Sí demasiado, por eso comento que yo no suelo ser empática con los muchachos nada más porque me dolió la panza, porque necesita ser un problema de peso para que tenga validez, porque eso de que no hice la tarea porque trabajo, pues yo trabajé y me esforzaba el doble pero entregaba la tarea.

¿Qué cualidades consideraba que tenía en ese entonces para emprender esta labor? Pues el ser responsable, cuidadosa, podría decir que mi dedicación a la escuela y mi amor por aprender y en ese sentido maestra yo podría decir que en cualquier escuela que yo hubiera entrado hubiera tenido éxito porque si hubiera entrado a una ingeniería habría salido adelante, si hubiera entrado a una licenciatura, hubiera salido adelante, porque a mí lo que me gustaba era estudiar.
¿Quién lo impulsó a cumplir este deseo? Pues mi motor siempre fue mi mamá, pero curiosamente podría decir que de manera indirecta mi amiga con la que discutía sobre cuál era la mejor profesión del mundo y también mi papá porque en alguna ocasión que yo estaba haciendo mis prácticas me tocó poner algunas actividades a los niños; mi papá se enferma y lo llevamos a una clínica que estaba cercana a la primaria y con el ruido de la ambulancia muchos chiquillos se acercaron de chismosos y empezaron mira la maestra Nieves, ella es la profe Nieves; al saber que yo había sido importante para ellos en una semana de asistir a práctica y que yo ya era la profe Nieves con dieciséis añitos, ¡eso me gustó! O sea, cuando yo escuché profe Nieves eso me encantó y de ahí para adelante, la profe Nieves va a ser profe Nieves, y mire también relacionado con mi papá, a mi papá le tocó escuchar en sus últimos días que los niños me decían profe Nieves, yo siento que mi papá se sintió muy orgulloso de mí en ese momento. INVESTIGADORA: ¿Maestra Nieves, su amiga María Elena continúo su carrera como docente? DOCENTE: Ah pues como dijeran ¡Esa es otra historia! Hubo un tiempo en que a ella la empezamos a ver cosas raras en ella, pues desde el lonche, que cuando tocaba llevar carnita de puerco ella decía que le dolía el estómago y no comía; y luego venía la jura de bandera era que saludábamos a la bandera y ella no la saludaba –pues se había convertido en testigo de Jehová– y desde el micrófono la subdirectora académica comentó, desde ahorita les digo a esos que son testigos de Jehová, o su religión o la carrera y le puso el micrófono en público y le preguntó y ella respondió mi religión; total que no pudo continuar en la escuela y tomó otros rumbos como administrativa en los altos niveles de la religión por allá en Los Ángeles, por allá, ella de todas maneras se fue a servir al prójimo pero en la religión.
¿Era favorable su contexto en ese momento para cumplir aquel deseo de ser docente? Definitivamente no en aquel momento, por causa de todas las trabas que ponía mi padre a todo lo que representara la escuela para mí.
¿Quién solventó su preparación profesional? Inicialmente mi hermana y mi cuñado y ya en segundo año yo misma con mi trabajo.
¿Obtuvo algún tipo de apoyo extra como una beca? Una vez otorgaron una beca a la mejor alumna y nos llamaron a mí y a otra alumna y mi compañera dijo no Nieves tiene mayor necesidad, que sea para Nieves, pero el asunto es que solo fue por una sola ocasión y yo nunca pregunté si habría más entregas.
¿Cómo recuerda esa etapa de su preparación profesional?

De mucho esfuerzo, de mucho sacrificio, de mucha dedicación de tenerme que aislar de mis compañeros, porque después alguien me bautizó como un ratón de biblioteca y es que sí era, como antes no existían las fotocopiadoras, pues yo todos los recesos en lugar de convivir con mis compañeros era ir a la biblioteca, porque yo saliendo de ahí me tenía que ir a trabajar; así es que sí fue duro y difícil, pero se puede decir que era parte del compromiso que yo me puse para lograr un fin. Y hubo otro tipo de satisfacciones como que me brindaron un espacio en la escolta y eso quería decir que yo estaba en los primeros seis lugares académicos, no pude estar en la escolta porque yo tenía que trabajar, pero mi nombre sí fue mencionado como una de las que había ganado un lugar en la escolta. Luego vino esta etapa muy dura en que se dificultó estudiar y trabajar pero afortunadamente mi gerente que siempre fue muy apapachador, consiguió que solo trabajara viernes, sábado y domingo y ya hubo más oportunidad de preparar materiales, mi tesis, exámenes y demás.
¿La escuela fue la respuesta educativa que usted esperaba en aquel momento? Es que yo no esperaba más que estar en la escuela INVESTIGADORA: Ah usted se iba a encargar del resto. DOCENTE: Aaaajá, sii. Entonces yo no buscaba que la escuela cumpliera o no, yo solo buscaba estar ahí y avanzar por mi cuenta, sin embargo ya estando ahí hubo de todo algunos contribuyeron a favor y otros en contra; entonces en la normal hubo personas que eran lo que yo esperaba y otros que no eran lo que yo esperaba sin embargo yo sabía que tenía que salir adelante.
GUION 2. Su vida como docente
¿Por qué elige ser formador de docentes? El mismo accidente, como le decía, no lo busqué, por eso cuando me ofrecieron el primer interinato le dije a mi directora "aaay nooo que miedo esos alumnos están más grandes que yo" y ella me dijo entonces ¿Para qué estás estudiando en la superior? Pues para mis niños; pues es un desperdicio –me dijo– porque yo sé que eres muy responsable y a mí me gustaría que tú atendieras a mis alumnos en mi ausencia, además son tres meses ¿Qué te puede pasar en tres meses? Y entonces le dije ándale pues, y ella hizo los papeles y todo; pero yo tenía un problema personal que en esa normal estudiaba el hermano mayor de mi novio de entonces y que después fue mi esposo y yo pensaba ¿Y cómo le voy a dar clases a Sergio el hermano mayor de mi esposo? Y entonces pensé voy a hablarles de un tema que no puedan entender para que digan, ¡aah mira la maestra sí sabe! Entonces después llega mi novio y le pregunto ¿Qué te dijo Sergio? Aaay que sabías mucho y entonces dije ¡Ya la hice! (risas).
¿Han cambiado las motivaciones iniciales de ser docente? Yo creo que no hay un día en mis treinta y ocho años de servicio, no hay un día en que por más problemas que yo haya tenido que yo diga ¡Aaay mejor me hubiera dedicado a otra cosa!
¿De qué manera ha influido su actual familia en esa permanencia o cambio?

Sí, porque por mis hijos requería una solvencia económica, no he tenido apoyo de mi exmarido, a los hijos los he sacado yo sola. Entonces no me puedo jubilar porque necesito el dinero para que mi hija pueda estudiar en Ensenada y pagar su renta, su comida y su escuela.
¿De qué manera ha influido el contexto que le rodea en esa permanencia o cambio? ¿Sabe cuándo sí pensé en jubilarme? Cuando Peña Nieto y toda aquella presión contra el magisterio, aquel contexto sí fue muy difícil sobrellevarlo, pero ahí sí me detuvo mi familia y por la misma cuestión económica.
¿Cuenta con amigos en la institución? ¡Aaay entrañables amigos! Sí, gracias a Dios sí, cada lunes nos reunimos por Zoom y a veces decimos noo que si estuviéramos con una bebidita y pues terminaron comprando los caballitos y uno hizo la distribución, así que estamos en Zoom y ahí con nuestros caballitos.
¿Los considera para la construcción de su práctica? Sí, definitivamente, sobre todo a psicología y tenemos apoyo para el trato con los alumnos. Y por ejemplo maestra, cuando me han dado materias que yo no he llevado, luego luego yo me voy con el maestro que la daba antes, oye dónde encontraste la bibliografía, ¿cómo haces esto? ¿Cómo le puedo hacer? Sí yo considero su apoyo y les brindo el mío también.
¿Considera que ha influido la política en su quehacer educativo? El PRI sí, Peña Nieto, sí, (risas) nunca un partido o un político había influido de esa manera en mi quehacer educativo.
¿De qué manera y en qué medida, su acervo valoral ha influido en su práctica docente? Pues de hecho yo creo que ha sido la piedra angular en mi profesión.
¿Cómo desarrolla su práctica docente? Siempre considerando al alumno y tratando de responder precisamente a la política educativa pero también al alumno.
¿Involucra a los padres de familia? No los involucramos ya en el nivel superior, pero los padres se involucran siempre que su niño “Ha sido atacado”. Los padres en la normal se involucran solamente cuando su hijo reprobó; entonces los dejan sueltos y nosotros no los involucramos porque consideramos a los alumnos como adultos, pero de repente regresan a ser niños y salen los padres. Alguna vez llegó otro padre de familia a reclamar una calificación y le dije que le mostraría la carpeta del joven y le dije no voy a batallar porque es el más delgadito, es fácil de ubicar; y así situaciones por el estilo.
¿Considera el contexto de los alumnos? Ahora lo estamos considerando más verdad, ahora por la clase a distancia porque nos explican yo no tengo datos, o no tengo equipo y tan lo hemos considerado que en la normal un grupo de maestros estamos reuniendo dinero para apoyar a los muchachos que tienen problemas para comunicarse, y damos un dinero por mes o por quincena.
¿De qué manera? Y también considero al que vive lejos, al que trabaja, pero no todo el tiempo.

¿Se visualiza como un docente exitoso? No, tan no, que le decía yo a Edurne, ¿segura que doy ese perfil? Se me hace que soy la variable que va a contrastar (risas). Quizá cuando logre que los jóvenes se proyecten por sí mismos sin esperar a que los papás o los maestros los estén presionando.
¿Se considera congruente entre lo que usted dice y luego hace? Eso trato siempre.
¿Por qué? Porque así aprendí de mi maestro Plácido, ósea me gusta ser congruente y yo creo que eso sí han valorado mis alumnos, que les exijo, pero que a la par de que les exijo, también doy.
¿Considera que sus percepciones económicas son suficientes para vivir con dignidad? Sí, yo tengo muy buenas percepciones y me han dado para sacar a mis hijos adelante.
¿Cuál es su autoconcepto? Una persona responsable, comprometida, con valores que ha transferido no solo en la escuela sino con mis hijos también y con una visión para la que trabajo. Quizá me ha faltado un poco trabajar lo social, pero soy una persona que ha logrado lo que se ha propuesto y me considero feliz porque mis hijos son unas excelentes personas y creo que soy una persona que se plasmó y se dibujó desde la infancia.
¿Qué opina del tema de la equidad y la inclusión? Pues son palabras muy bonitas, son palabras muy bonitas que la política educativa y la política en general se cansan de hablar de ellas, pero pues que no se logran, ni aún en las aulas, porque yo misma puedo decir que por más que quiera trabajar la equidad y la inclusión a veces no lo logro, eh equidad pues es darle lo que cada quien necesita, y en equidad de género pues está de más hablar de eso porque todos tenemos los mismos derechos. Y en cuanto a equidad e inclusión pues son dos que van juntos porque si estuviéramos hablando de equidad, tiene que haber inclusión, inclusión significa atender las necesidades estee y equidad es darles lo que necesitan, juntos pero a veces se quedan nada más en el discurso.
¿Qué hace al respecto de ese tema? Pues mire tengo treinta y ocho años de servicios y sigo trabajando en la periferia pudiendo estar ahí en la anexa, pero por qué sigo allá, porque ahí me necesitan; tengo un niño que vive en el centro de readaptación, entonces lo recibo en tercero sin saber leer, sin saber escribir y con una pésima conducta, sin autorregulación y sin asidero valoral y entonces pienso que ahí puedo apoyar y ahí sigo.
¿Cómo lo hace? Considerando las barreras del niño para poder incluirlo, sin embargo hay muchos otros factores que no se pueden controlar y en ese sentido ocuparía traerme al niño a mi casa para poder ser su mamá y brindarle un grado de inclusión aceptable en la escuela, así que esto se vuelve utópico.
¿Qué tipo de relación mantiene con el resto de los docentes?

Tengo amigos muy entrañables, muy consolidados, tengo amistades y yo creo que enemigos, nomás ahora que fui presidenta de la comisión dictaminadora de plazas y pues por ahí ya ve que se gana uno enemistades de gratis, pero es en lo laboral; yo pienso que tengo un prestigio como docente ante mis compañeros.
¿Considera la cultura escolar de la BENUFF en su quehacer educativo? Siempre,
¿Cómo define a la educación de la actualidad? Se me hace que estamos pasándonos de permisivos maestra, se me hace que estamos entrando, hace tiempo leí –no me pregunte el autor porque no me acuerdo–, pero leí a alguien que dijo, "cuando la psicología entró por la puerta, la pedagogía salió por la ventana" Estamos hablando de hacerlos autónomos, pero al mismo tiempo los estamos justificando por todo, pobrecito, no puede, no le alcanza, no tiene. Y si el padre ahora se ha vuelto amigo del alumno, entonces ¿Quién va a ser su padre? Mucha psicología para el niño y poca autoridad y presencia del maestro, ósea el maestro no tiene la facultad de esto, no tiene la facultad de aquello.
¿Cómo vive su relación con los estudiantes? Pues como le digo, con algunos alumnos y grupos que lo permiten, vivo con el más allá del límite como maestra; con los que yo considero que no puedo darles más confianza porque no me van a rendir, lo vivo con mis limitantes, ¿sí? Soy la maestra y haces lo que yo considero necesario.
¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos? Pues yo siempre que miro a los jóvenes con problemas yo siempre recurro al diálogo, luego hay muchachos que son baquetones y uno tiene que definir el que es baquetón y el que es calladito porque luego está el que no trabaja por flojo y tiene que definirlos, entonces ¿Cómo los define? En el diálogo, por eso es tan importante. Llega una niña y me dice profesora es que yo fui a psicopedagogía porque yo no quería venir a la escuela porque usted me intimida, ¿pero yo he sido grosera contigo? No, pero es que tengo que cumplir con los trabajos, aah y ¿Qué te dijeron en psicopedagogía? Que hablara con usted, que le expusiera, y mija por qué no puedes entregar, ah es que mire yo así y asá y allá la apoyaron para hablar conmigo y pudimos resolver.
¿De qué manera ha variado su práctica la llegada de las redes sociales? Las redes sociales no han sido de mis actividades favoritas, entonces he querido desarrollar otras estrategias alternas que suplan la tecnología, yo todavía estoy muy convencida de que les va a servir más un cartón que va a permanecer ahí a una imagen que va a desaparecer; y a mis alumnos de la normal les digo, sí, lleven la tecnología pero también dejen evidencia física de lo visto, porque cuando el niño entre al salón y lo vea, va a decir, aaah vimos esto.
¿Qué evoca en un profesional como usted, el hecho de ver llegar a la escuela a un alumno en vulnerabilidad? En la normal ya ve lo que hemos tenido que hacer, es apoyarlo pues básicamente saber en qué podemos ayudarle, ahí en psicopedagogía nos llegan vulnerables por múltiples

motivos. Y si encontramos casos graves en el salón, incluso los sacamos del salón y si hay forma damos un abrazo y estamos al lado.
¿Qué impacto le produce en particular? Un compromiso, de echo yo les dedicaba tanto tiempo que los traía a mi casa por causa de lo académico y les robaba el tiempo a mis hijos; pero creo que ya he dejado un poco eso, lo cual no quiere decir que no me haga cargo.
¿Podría abundar sobre ello? Por ejemplo, un día salí corriendo de la normal y me encontré en el estacionamiento a una joven llorando desconsolada y al verla pensé, si me detengo voy a llegar tarde, pues dejé mis cosas y fui a atenderla, lloró, habló y ya después de todo me dijo ¡Maeestra se le va a hacer tarde! No mi amor nada es más importante ahorita y ella dice que eso jamás se le va a olvidar y cada quince de mayo ella me manda un mensajito para saludarme y agradecerme. INVESTIGADORA: Maestra en preguntas anteriores usted decía y aquí yo la voy a parafrasear a usted, y usted decía algo así como que había casos en que los docentes ocuparían llevarse al alumno a casa y ser su papá o mamá para poder cumplir con la cuestión de equidad que la escuela pretende y entonces yo le pregunto ¿Hay vulnerabilidad en ese sentido con los alumnos? Es decir ¿Tenemos a estos chicos, que, aunque cuenten con un papá, una mamá o un tutor, parezcan que no están ahí? DOCENTE: Siií, síi, tenemos mucho de esto en la normal de los papás que se separan y la mamá trae al nuevo novio a la casa o se va con él y los hijos se quedan solos, ahí en la normal tenemos mucho esa situación o que cada papá se fue por su cuenta y dejan a los hijos solos porque ellos ya están grandes "ya pueden atenderse por sí mismos", también los casos en que las jóvenes salen embarazadas y no se hacen cargo de los hijos y siguen como solteras y son los padres los que se hacen cargo del niño, como si ellas no tuvieran responsabilidad, y eso también es vulnerabilidad, porque no les permiten crecer; tenemos curiosamente en la fronteriza y eso se ha dado, cuando era muy bueno ser docente casi todos los alumnos eran hijos de maestros y hubo mucha sobreprotección, no, cómo mi hijo va a irse a Tijuana y cuando desaparecieron las plazas los hijos de maestros se fueron y ahora llegan muchos jóvenes con problemas económicos que llegan ahí porque ahí no tienen mucho que pagar y entonces tenemos muchos alumnos en vulnerabilidad económica a los que hemos apoyado para que puedan salir adelante. O dónde los papás se dedican a trabajar y no les pueden dedicar tanto tiempo.
¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes? Sí, cuando es posible hacerlo.
¿De qué manera? Muchas de las veces y de tiempo atrás el apoyo en lo académico, cada semana vamos a hacer una cundina para juntar dinero para tales jóvenes que están en vulnerabilidad económica.
¿Qué lo motiva a hacerlo? El que los muchachos avancen, que no se queden.

¿Cómo se diferencia el abordaje con ese alumno en relación a los alumnos que llegan con una condición social fortalecida? Tiene que haber diferencia porque ahí estamos aplicando la equidad.
¿Ahora mismo volvería a decidir ser docente? Ahora con la conciencia de lo que es ser maestro, de lo que se vive, de lo que se disfruta, de lo que se sufre, yo volvería a ser maestro.
Con una palabra defina lo siguiente: Amor-Familia, Compasión-Ancianos, Responsabilidad por el alumno-Docencia, Inclusión-Cariño, Problemas-Soluciones, Futuro-Meta.
GUION 3. Profesión y futuro
¿Cómo visualiza el futuro? Pues me jubilo en dos años, ya nada más quiero mi medalla Altamirano, disfrutar a mi familia y viajar; quiero incursionar, tengo papeles de Estados Unidos y quiero ver qué puedo hacer por allá.
¿Realiza trabajo de investigación considerando el porvenir? Sí, tengo esa tendencia, hay algo nuevo y reviso, por ejemplo, esta pedagogía en la que usted está basando esta investigación, ahí voy a leer; luego la tecnología, estoy tratando de experimentar todas las funciones y practicando con mis hijos. Así que atrasada no creo pero tampoco me mantengo tan a la vanguardia, pero ahí voy.
¿Qué acciones realiza con respecto al futuro? Me sigo preparando para poder brindar lo pertinente a mis alumnos.
¿Aún considera valiosa la profesión docente? Eso nunca va a cambiar.
¿Alguna vez ha pensado que esta profesión desaparecerá? Mire hace años un muchachito de San Quintín hizo una tesis en la que él sostenía que los docentes iban a desaparecer, claro que le llovió al muchachito, pero mire cuando llegaron las computadoras se pensó que las secretarias ya no iban a existir y no pasó, digo que el docente deberá evolucionar pero no desaparecer.
¿Alguna vez ha pensado en cambiar de funciones? Me gusta corte y confección y yo creo que podría dedicarme a eso ya después de jubilada y yo creo que podría ser en Estados Unidos.
¿Se encuentra satisfecho formando docentes? Sí de hecho podría haberlo dejado por una dirección y no he querido cambiar.
¿Qué espera dejar a la sociedad a través del trabajo con sus alumnos? Pues lo que le digo a los muchachos es que espero que sean excelentes maestros que hagan el mejor trabajo posible, yo creo que eso es lo que yo trato de hacer, aunque ellos no lo analicen. Queremos lograr una mejor sociedad y para ello nosotros buscamos dejar unos mejores maestros para que atiendan a los niños.
¿De qué manera se ha variado su trabajo con el uso del internet? Pues ha dado un giro tremendo, ósea de estar frente a un grupo a estar picando botoncitos, mucho estrés, mucha responsabilidad de no poder darle a los alumnos lo que se necesita

¿Alguna vez ha mirado con desesperanza el futuro? Sí, cuando miro tanta permisividad, tantos papás que no quieren ser autoridad para sus niños, que les permiten los berrinches, que no hay autoridad, que no hay valores, sí me preocupa, sabemos que le vamos siguiendo los pasos a Estados Unidos y para allá vamos con toda esa desintegración; sin embargo tengo la esperanza en que la sociedad sea mejor.
¿De qué manera ha influido su familia en su sentido del futuro? Totalmente, por lo que le explicaba arriba sobre lo económico y por mi propia historia de vida.
¿Piensa que su contexto lo ha influenciado con respecto a su sentir sobre el porvenir? El contexto que tengo en la primaria sí me desanima.
¿Por qué? Porque está plagado de adictos y de mamás que se embarazan del novio porque piensan que así lo van a detener y se embarazan de otro novio y otro y por más que hablo con ellos; maestra les he llevado la foto de mi casita pobre para decirles ¡Sí se puede salir adelante! Pero es que con esa edad que tienen los padres, están perdidos completamente, entonces está muy fea la situación; y ahí es donde se mira un futuro sombrío.
¿Continúa preparándose? Le voy a ser franca, preparándome en lo académico ya nada más por esto de la tecnología por lo del acceso.
¿Cuánto tiempo dedica diariamente a la lectura? Le voy a ser franca, leo porque lo necesito, pero de que por gusto yo voy a estar leyendo, no, yo leo por necesidad, pero no por hábito. ¿Y cuánto tiempo? Lo que sea necesario, empezando por los trabajos de los jóvenes.
¿Qué importancia tiene la estética en su profesión? Pues yo creo que cuando pedimos algo, cuando somos quisquillosos ya está metida la estética ahí; ahora desde la estética física ¿Sí o no desde el momento en que un maestro se pone en el escaparate, ya se está evaluando la estética? Es decir es muy importante y eso llega con los acuerdos, desde si vamos a permitir comer en el salón, etcétera.
¿De qué manera comparte la importancia de la estética con sus alumnos? Desde verme bien, desde verme arreglada para mis alumnos porque ellos deben aprender.
¿Podría brindarnos una consideración final sobre su esperanza sobre la vida, qué espera de ella? Un mundo sin drogas, porque las drogas están afectando a mis alumnos allá; pues yo espero muchas cosas, espero una sociedad comprometida, una sociedad con valores, porque sin valores no se puede lograr nada.

¡Gracias por su participación!

D5

Información personal del entrevistado
Nombre: **D5** Sexo: M Edad: 31
Lugar y fecha de nacimiento: Mexicali, B.C. 21 de abril de 1989
Estado civil:Casado Hijos:1Preparación:Lic. En Psicología y Mtro. En Psicología por la UNAM
Condición socioeconómica: Media
Padre
Lugar y fecha de nacimiento: Mexicali, B.C. 23 de septiembre de 1961
Edad: 59 Estado civil: Casado Hijos: 2 Preparación: Administración de empresas
Condición socioeconómica: Media
Madre
Lugar y fecha de nacimiento: Mexicali, B.C., 20 de diciembre de 1963
Edad: 57 Estado civil: Casada Hijos: 2 Preparación: Preparatoria técnica
Condición socioeconómica: Media

GUION 1. De la infancia a la profesión
¿Qué le significa haber sido nominado por los alumnos de la BENUFF, como uno de los seis buenos formadores docentes de la BENUFF? Pues primeramente me da orgullo y me da como un camino de que estoy haciendo bien las cosas, creo que me confirma, más que nada me confirma que la forma en que trabajo con los alumnos, la forma en que me relaciono con ellos, en que preparo las clases, les doy retroalimentación, eeh, realmente está siendo significativa para ellos, sé que aún queda muchas cosas por mejorar, y, semestre a semestre, cuando yo termino con ellos un semestre, hacemos una valoración de cómo nos fue durante ese trayecto y nos damos cuenta de aspectos en los que podemos todavía mejorar o cambiar, pero me dice que vamos por buen rumbo, ¿no? Pensar que va a ser perfecto, pues nunca va a suceder, porque cada vez hay cambios, hay transiciones, y tenemos que ir adaptándonos a las situaciones que vamos, este pasando, pero más que nada, me da esa confirmación de que estamos haciendo las cosas bien.
¡Muchas Felicidades! E iniciamos con esta entrevista
¿En qué lugar nació usted? Mexicali.
¿En qué condiciones se encontraba su familia al momento de nacer? En ese momento, mis papás trabajaban mucho, tenían un negocio, este y se dedicaban básicamente a trabajar desde la mañana, hasta la tarde, tarde noche, tenían casa propia, tenían coche, el negocio fue creciendo poco a poco, considero que era buena pero si era de mucho trabajo.
¿Y luego durante su infancia?

Creo que era muy buena, en ese momento, mi infancia era muy muy buena la situación este, económica.
¿Tuvo hermanos? Sí.
¿Cuántos? Uno.
¿Cómo era la convivencia con ellos? Con mi hermano siempre la relación ha sido un poquito somos muy diferentes, bueno, ahora sí que somos polos opuestos, en cierta en cierta manera, entonces en la infancia jugábamos, platicábamos, nos llevábamos bien, pero era muy común que siempre saliéramos de pleito ¿No? Como muchos de los hermanos, entonces era muy común que de repente 'que me molestabas, que te molestaba, que es mío, que lo agarraste', entonces era muy muy común que. que este siempre saliéramos de pleito porque teníamos formas diferentes de pensar o de hacer las cosas
¿Qué esperaban entonces ellos de la vida? Si, en algún momento se mencionó que quizá en la secundaria fue cuando más se tocó ese tema, parte de la primaria, quizá, yo creo que lo que esperaban era que tuviéramos un trabajo estable, por lo mismo de que ellos han sido siempre comerciantes, entonces, pues nunca tenían un ingreso completamente seguro, ¿no? Sabemos que puede variar mucho, lo que buscaban era un trabajo estable, que pudiera tener estabilidad económica y para eso pues había que estudiar, eso era muy importante, el estudiar una por lo menos una licenciatura. Creo que tanto a mi hermano como a mí, nos inculcaron esa parte del estudio.
¿Qué esperaba usted? A mí siempre, bueno, por lo menos, siempre me consideré como un buen estudiante ¿no? Siempre me gustó estudiar, siempre me gustó aprender, hacer cosas nuevas, entonces siempre creo que que algo es que siempre tenía bien planteado qué quería hacer, a dónde quería llegar, yo recuerdo que desde que era niño, yo sabía que iba a estudiar en la facultad de ciencias humanas, por ejemplo, yo tenía una tengo una tía, que estudió licenciada en ciencias de la comunicación, entonces en la facultad de ciencias humanas y hacían diferentes prácticas con los maestros y yo era como digamos, su conejillo de indias ¿no? Si había algo de alguna fase que tenían que ver de Piaget, pues me buscaban a mí para poder entonces hacer esa práctica, entonces yo creo que el hecho de estar conviviendo con mi tía, como estudiar la universidad, sus prácticas, entonces como que dije 'yo voy a estudiar en esa escuela, me gusta esta escuela' entonces, como que siempre tuve, eh digamos claro, que yo quería llegar a estudiar la universidad, buscando, a lo mejor, el modelo en ese momento, de mi tía, que yo miraba que qué estaba estudiando y convivía y hacía prácticas, me parecía muy interesante todo lo que estaban haciendo.
¿Qué tareas se desarrollaban en casa? Por ejemplo, como, te comentaba mis papás eran comerciantes, tenían este, plantas de agua, ellos tenían tres plantas de agua en Mexicali, entonces ellos trabajaban pues todo el día, entonces, ¿qué es lo que pasaba? Pues que nos íbamos con ellos a trabajar, entonces, yo iba en la primaria, por ejemplo, en la mañana, salía de la primaria, este para ese

momento, como mis papás se la pasaban fuera de casa, había una persona que limpiaba la casa y que además iba por nosotros a la escuela, porque la escuela estaba a tres cuadras ¿No? Entonces, iban por nosotros, regresábamos a casa y después de eso mis papás pasaban por nosotros y nos íbamos con ellos, entonces, nos íbamos con ellos al negocio y eran cuestiones de repente, lavar garrafones, de trapear, de limpiar, de acomodar, a veces de cobrar, atender un cliente, entonces digamos, de la mañana hasta las tres, cuatro de la tarde, era cuestión de hacer escuela, hacer tareas, comer y después de las cuatro nos íbamos a trabajar con mis papás y ya regresábamos como a las ocho, ocho y media de la noche.
¿Practicó algún deporte en su infancia? Sí.
¿Cúal? Bueno, eh estuve en karate, eh pasó algo muy chistoso porque en el preescolar, cuando iba en el preescolar, yo siempre fui un niño delgadito, entonces, me molestaban mucho, ¿no? Digamos que me hacían 'bullying' ¿no? Me molestaban mucho y entonces, cuando entré a la primaria, me llamó la atención entrar a karate, entonces, mi papá me inscribió a karate y estuve cuatro años este estudiando karate, todo lo que fue básicamente toda la primaria ¿no? De tercero de primaria hasta sexto o primero de secundaria, estuve en karate y después lo dejé y luego entré a tae-kwon-do, pero básicamente siempre ha sido este artes marciales.
¿Tomaron parte sus abuelos en la educación que se le brindó en la infancia? No, en realidad, no, mis abuelos [los] mirábamos el domingo, que es cuando íbamos a visitarlos, pero no, no participaron de alguna manera en la educación, en el área académica por ejemplo, no tengo ningún recuerdo, y pensando en la educación familiar, realmente, no, es que te reprenden si haces alguna travesura o algo, pero como los miraba nada más cuando íbamos a su casa dos, tres horas los domingos, era realmente poca la interacción que había con ellos.
Si la respuesta es sí, ¿de qué forma influyeron ellos en su vida? Si hubo algo, yo creo que, por la parte de mi abuelo paterno, siempre el trabajo ¿No?, él también era de digamos trabajaba en el campo, entonces, era desde las cinco de la mañana y hasta que se ocultara el sol ¿No? Creo que principalmente, tengo como esa, esa percepción siempre de él, del trabajo.
¿Dónde crecieron sus abuelos? En el caso de mi abuelo este paterno, él se vino a los seis años para acá, mi abuela materna, pues nació aquí, entonces aquí se crió en el Valle de Mexicali. Pero ya por la parte, eh mi abuelo se vino para acá, ya era después de la adolescencia, yo creo que tenía unos dieciocho, unos veinte, ya estaba más grande, y mi abuela igual, yo creo que tenía unos catorce, quince años, ¿no?, en la adolescencia.
¿En qué condiciones? Creo que fue difícil, sobre todo la parte materna, creo que fue la más difícil, por lo que me ha contado mi mamá, por las anécdotas. Era una situación difícil, de pues que no tenían a veces, para los zapatos, para un vestido, o para los útiles de la escuela este entonces si

fue una situación muy difícil para ellos. Eran creo que seis hijos, entonces también si les costó trabajo y solamente mi abuelo era el que trabajaba en ese momento. Por la parte paterna este la situación creo que fue un poco diferente, mi abuelo trabajaba mucho, pero ganaba bien, tenía varias parcelas, tenía ganado, entonces se la pasaba afuera, pero nunca les faltó realmente, por lo menos, lo básico ¿No? Y conforme fue pasando el tiempo, la situación fue mejorando para él.
¿En qué laboraban? En las parcelas y con ganado.
¿Recuerda a otros familiares, amigos o vecinos que hubieran influido en su forma de ver la vida? Pues tengo mis amigos de toda la vida, tengo amigos con los que desde el preescolar y todavía nos seguimos viendo, entonces, son muy importantes para mí, somos muy diferentes, pero creo que hemos forjado una muy buena amistad y mi maestra de karate, la verdad también fue una persona muy importante para mí, era muy dura, muy muy dura, este en la forma de trabajar con nosotros, al hecho de que a veces golpear un saco hasta que sangraras, ósea era una situación a ese punto, pero era muy eso te daba mucha disciplina, nos daba mucha, mucha disciplina.
¿Quién fue y en qué sentido influyó? En la forma de ver las cosas, en la forma de trabajar, de ser más disciplinado; yo creo que, si no hubiera tenido esa maestra, esos cuatro años, no fuera lo que soy hoy, en mucho sentido, si hay muchas situaciones que ahora como de más grande a veces digo '¡Chin! Eso no lo debí haber hecho, no es correcto' eh pero de alguna manera me marcó, eso sí, sí tengo que
¿Considera que estableció lazos de amistad con los niños de su barrio? Si, fíjate que sí, pero siempre, creo que para las amistades eh sido, no sé si desde niño, o más para acá, muy selectivo, muy muy selectivo, respecto a las amistades son como que mis amigos y me junto con ellos pero a veces, me cuesta trabajo interactuar con otras personas, ósea si tiendo a ser muy selectivo con las amistades.
¿Cómo se llevaba con ellos? Compartíamos muchas cosas, nos encantaba creo que nos encantaba que teníamos un árbol en la primaria, que decíamos que era como nuestra casa del árbol y siempre nos subíamos, eh como era la primaria que estaba ahí mismo en la colonia, entonces pues todos vivíamos a cuadras de la primaria, todos vivíamos a cuadras de nuestra casa, ósea era muy común ya como eso de sexto, primero de secundaria, que de repente ya íbamos a las casas de otros amigos, andábamos en bicicleta, por la zona, entonces, nos gustaba mucho jugar videojuegos, entonces básicamente esa fue mi infancia dentro de la primaria y una parte todavía de la secundaria.
¿Recuerda alguna anécdota en especial? Tengo el recuerdo que siempre comprábamos en la cooperativa de la escuela, juntábamos todo nuestro dinero y comprábamos muchas cosas con nuestro dinero y luego compartíamos, todo lo que habíamos comprado entre todos.

¿Alguna vez sufrió acoso o discriminación en algún lugar? Digo, nada más en el preescolar, que a veces, dos niños que me molestaban mucho pero, fuera de eso, no.
¿Podría abundar sobre ello? No, digo nada más fue en ese momento y de hecho ellos eran más grandes que yo, porque iban en otro salón, se graduaron y ya no volvió a suceder, entonces solamente fue de ese momento.
¿Qué recuerdos tiene de su infancia? Pues no digo, esta parte de que tenía a mis amigos, este siempre mis papás fueron de trabajo, entonces si era siempre ir al trabajo, este está esta persona que limpiaba nuestra casa, porque mi papá, pues había una persona que siempre estaba en la casa, también fue muy significativo para mí. Siempre fue como mi segunda mamá, era quien, pues iba por nosotros a la escuela, que nos ayudaba en algunas ocasiones con la tarea, cuando teníamos alguna duda. Dice mi mamá que nos consentía mucho, entonces, teníamos ganas de comer algo, ella nos preparaba siempre lo que se nos antojaba ¿No? O a veces nos dejaba hacer nuestros experimentos, a mí siempre me gustó la cocina entonces de repente se me ocurría, 'vamos a hacer donas' y nos acompañaba a la tiendita a comprar todo para hacer donas y luego ya hacíamos las donas, y acababa de limpiar la cocina, pero hacíamos las donas y la volvía a limpiar la cocina, entonces siempre nos consentía mucho, este… en el sentido de que a veces tampoco no nos dejaba mucho como como que tender la cama, cosas que a lo mejor un niño debería hacer. Creo que en cuestiones de actividades del hogar, como siempre estuvo ella, no era como que la costumbre, 'tú tienes que tender tu cama, sacar las basuras' nunca hubo esas tareas, para mi hermano o para mí, pero si las hubo en el sentido del trabajo afuera, entonces cuando salíamos al trabajo, ahí si teníamos que trabajar.
¿Cómo fueron sus primeros años de escuela? Me divertía mucho en el preescolar, tengo muy presente a mi maestra de preescolar, la maestra Griselda porque luego se convirtió en mi vecina, cuando entré a la primaria, se compró la casa de enfrente y se hizo mi vecina, me divertía mucho, creo que aprendí mucho. Cuando llego a primero de primaria, tuve una maestra muy estricta de primero de primaria, también fue muy significativa, era muy metódica en el proceso de la muy muy metódica, era una maestra muy estricta, la forma en la que te habla o se dirigía, pero al mismo tiempo era muy amorosa, entonces, como que sabía cuándo dar amor y cuándo ser estricto, entonces yo creo que todo el grupo aprendimos a leer fácilmente ¿No? Este… en segundo de primaria, la maestra recuerdo que era muy permisiva, eso sí lo recuerdo, recuerdo el berrinche de un alumno que aventó los mesa bancos, gritó, ósea rompió todo, y la maestra nos sacó del salón de clases y se quedó con el niño nada más en el salón de clases, era una maestra muy muy permisiva, pero en tercero tenía una maestra muy estricta y algo muy interesante con ella era, que siempre buscaba vincular lo que mirábamos en el salón de clases con el contexto, nos llevaba a un museo, nos llevaba a televisión, nos llevaba a la Cámara de Diputados de aquí, nos llevó también al Congreso, ósea nos llevó a muchos espacios fuera de la escuela, entonces, creo de que desde primero, segundo,

tercero, siempre me gustó la escuela, por lo menos es el recuerdo que tengo y valoré mucho la forma en que mis maestros pues fueron vinculando la parte académica con la parte práctica ¿No? Ya cuarto, quinto y sexto, creo que me fue todavía muchísimo mejor. Primero, segundo y tercero creo que fui un alumno promedio, aprendí lo que tenía que aprender, pero recuerdo mucho en tercero de primaria, que hubo un concurso de lectura y pues todos participamos en el salón y de ahí iba a salir el primero, segundo y tercer lugar y me fue bien, gané tercer lugar y a partir de ese momento, pasamos a cuarto, y en uno de los bimestres, llegué a tercer lugar del bimestre ¿No? En promedio, yo era un alumno promedio, dije 'ah, pues me fue bien', pero dije, 'ah, ahora yo quiero ganar segundo lugar', ósea me puse como esa meta, entonces a partir de cuarto, quinto y sexto de, bueno, en quinto y sexto de primaria siempre estaba en el primero o segundo lugar de aprovechamiento de la primaria y participé en dos concursos, uno de la 'Olimpiada del Conocimiento' y otro de oratoria, que se llamaba 'Paz y Armonía Social' en ese momento, yo creo que, primero, segundo y tercero fui un alumno promedio pero como que a partir de cuarto como que dije 'ah, yo voy a también a tener buenos lugares' ¿No? Fue por casualidad que llegué a buen lugar y dije 'ah, yo quiero seguir' y entonces comencé a estudiar más, comencé a ponerle más ganas, no sé qué pasó, y entonces, a partir de ese momento, cuarto, quinto y sexto es cuando siempre estuve entre primero y segundo lugar en la

INVESTIGADORA: ¿Quién cree que lo motivó?

DOCENTE: Yo creo que tuvo que ver mucho eso que le digo, no recuerdo una persona que me haya dicho 'ay, muy bien sigue así, tú puedes, gana el segundo' no tengo ese recuerdo fíjate, no tengo ese recuerdo, si recuerdo felicitaciones, pero no como ese impulso de 'tu puedes ganar el segundo lugar si quieres, creo que fue más que nada esta disciplina que tenía en el karate, que me marcó mucho esta parte del karate, ósea era 'túu puedes más y entrena y entrena' y entonces si íbamos lunes, miércoles y viernes, si lunes, miércoles y viernes no sacábamos algo que teníamos que sacar, alguna técnica, alguna kata, algún movimiento, teníamos que ir los sábados a las cinco de la mañana, hasta sacarlo, entonces ahí estábamos los sábados entrenando, creo que en gran medida fue eso, fue el hecho de la disciplina de si tú quieres algo, entrena, entrena y practica hasta que lo logres, entonces, yo creo, que de alguna manera, esa parte que era un deporte, permeó en el área académica, entonces, si tengo el recuerdo de repente, sobre todo en secundaria, que si tenía un examen que yo sabía que iba a ser difícil, entonces, yo aprovechaba la semana que teníamos para estudiar, y entonces me encerraba en el cuarto, ponía mi mesa, me compraba donas, soda, mi botana para no salir del cuarto y me ponía a estudiar, pero muy metódico, ósea me ponía a leer el libro, lo leía, lo subrayaba y luego lo pasaba a un resumen y así hasta que llegaba al punto que consideraba que ya había aprendido, entonces yo creo que fue eso, más bien a ser disciplinado y estricto conmigo mismo.

¿En qué medida fue importante la escuela para usted?

No, yo creo que fue una meta, siempre fue una meta de hacer cosas diferentes, de aprender más; primero sigue la primaria, luego sigue la secundaria y luego la prepa, entonces siempre lo vi ah ahora estoy en la primaria y es un paso para llegar lo que sigue, y a lo

que sigue y a lo que sigue, ¿sí? Así como en la primaria tenía claro más o menos qué quería estudiar, luego cuando entré a la secundaria con mis amigos vamos a estudiar en el Tec de Monterrey y comenzamos a investigar y sacar cuentas, en qué lugar podíamos vivir y cuánto había que gastar y cuánto había que ahorrar, entonces pues al final pues no llegamos al Tec de Monterrey ¿Verdad? Pero creo que es este punto de que lo que estamos haciendo en este momento va a permear en el futuro de alguna manera y es un paso para llegar a una meta.
¿En qué rango estaban sus calificaciones? Yo creo que era nueve, punto cinco, diez, más o menos. INVESTIGADORA: Muchas veces, cuando se tienen rangos de calificación altos, es posible que se descuiden rangos de la vida, como por ejemplo lo social, como lo deportivo, como lo familiar. DOCENTE: Fíjate en la parte deportiva siempre fue por esa parte el karate pero nunca practiqué otro deporte, por eso, a la mayoría de los hombres les gusta el foot ball y les gusta jugar foot ball y lo juegan pero yo nunca, nunca me, no es que no me gustara, simplemente nunca lo practiqué; sí porque mi papá no practicó ningún deporte nunca y tampoco me me, generalmente es el papá al que le gusta el foot ball y luego va pasando esa afición al hijo y no, no fue mi caso en el caso de ningún deporte. Y no me considero una persona sociable me cuesta hacer confianza con las personas, siempre he sido como muy selectivo, sin embargo siempre tuve esa parte de mis amigos, no consideraría que hubo un área emocional, social que hubiera impactado, familiar me hubiera gustado que hubiera más convivencia familiar más allá del trabajo, eso sí.
¿Cuál fue su materia preferida? Historia.
¿Considera que recibió apoyo suficiente de su familia, para cursar la escuela? Sí, en primaria, siempre la parte económica siempre me apoyaron, en la primaria en la parte de asesoría o de apoyarme con las tareas también, igual si no estaba mi mamá, pues estaba esa persona Chuy que era la persona que nos cuidaba nos apoyaba o si algo por ejemplo no me quedaba claro o mi mamá no me podía apoyar, tenía una prima tres años más grande que yo y entonces le pedía si me podía apoyar, de alguna manera mi mamá también buscaba la manera.
¿Considera que recibía el apoyo suficiente de los docentes? Sí, sí en general creo que siempre recibí el apoyo.
¿Piensa que ellos se comprometieron con su persona más allá de cumplir con el currículum? Fíjate yo nunca considero que se hayan comprometido con mi persona, se comprometieron con el grupo, nunca me sentí como de que ¡Ah! Te estamos apoyando a ti, yo creo que al final eh, apoyaron al grupo en general, de acuerdo a lo que necesitaba, aunque siempre tenía un buen aprovechamiento en la primaria y en ningún momento sentí que como iba bien me brindaran más apoyo, creo que era al revés a los que iban más bajitos les brindaban más apoyo y entonces a mí me dejaban un poquito más porque digamos que consideraban que yo ya tenía las competencias que en ese momento debía haber desarrollado.

¿Por qué tuvo esa percepción? No sé, solo siempre sentí que se preocupaban por todo el grupo fíjate.
¿En qué medida fue importante la religión para su familia? Fíjate que mi mamá es muy católica, toda la familia materna, eh íbamos a misa cuando fue primera comunión, confirmación, toda esa parte de la iglesia católica ahí estuvimos participando y así como también iba bien en la primaria igual en el catecismo, lo que tenía que aprender, lo que tenía que dominar; mi mamá se vuelve catequista y yo la apoyo luego mi familia se mete a grupo misionero que hacen encuentros religiosos en El Valle de Mexicali, y digamos que parte de la secundaria y parte de la prepa estuve en grupos religiosos colaborando.
¿Considera usted que la religión tuvo alguna influencia de peso en su vida? Sí, definitivamente sí.
¿Por qué? Porque aquí aprendes a que las cosas van a ir surgiendo como tengan qué surgir, creo que a veces por forzar mucho las cosas, pero de repente me di cuenta de esa parte que hay que confiar, de que hay algo más fuerte en el universo, el universo de alguna manera va a conspirar a tu favor, así es que hay que esforzarse, pero también de alguna manera hay que confiar en que se van a ir dando las situaciones y las circunstancias en la parte espiritual, pero también en la parte de desarrollo como persona.
¿Puede nombrar el evento que más lo impactó en su infancia o adolescencia? Fíjate que tengo muchos recuerdos pero una vez quedé atrapado en un locker estábamos jugando nos metíamos cerrábamos y luego volvíamos a abrir, para mi mala suerte cuando entré yo no quiso abrir el locker, y se hizo todo un show, llegaron los maestros y con un pico de hierro lograron abrirlo, nos castigaron, metieron reporte.
¿Hubo algún docente hombre o mujer que marcara su vida de una manera positiva o negativa? Si, de hecho yo diría que tengo varios.
¿Por qué? Estas maestras de primero y tercero de primaria, las recuerdo mucho; en secundaria también recuerdo a mi maestra Silvia de español, era muy estricta muy metódica, sabían lo que estaban haciendo. INVESTIGADORA: Maestro Hiram, veo que es una constante en usted, el asunto de lo estricto, lo metódico y yo le quiero preguntar ¿El maestro Hiram encuentra, considera o podría decir que como base de este ser estricto de algún deporte, estaría el amor como base de esto? DOCENTE: No necesariamente, por ejemplo, yo no me considero un maestro estricto, sino que considero al maestro estricto al que es estricto con él mismo para poder ser mejor docente independientemente de la forma en la que vayas a trabajar. INVESTIGADORA: Me queda aquí una duda ¿Entonces por qué considera usted que estos maestros eran estrictos con los alumnos? DOCENTE: Creo que lo que buscaban era que fuéramos disciplinados

¿En qué momento de su vida decide que será docente? Fíjate que cuando llego a sexto de primaria recuerdo que tenía bien claro y dije ¡Yo no quiero ser maestro! Curso toda mi carrera académica y ya en la universidad entro a CIAEC y empecé a atender casos y a partir de ese momento creo que fue el punto de inflexión cuando me decidí por la docencia; algo que tenía CIAEC era que los alumnos que ya estaban le enseñaban a los que iban llegando y nosotros como alumnos dábamos la capacitación y creo que ese fue el punto en el que me gustó compartir lo que aprendí.
¿Qué cualidades consideraba que tenía en ese entonces para emprender esta labor? Fíjate en ese momento pensando en la universidad, uno creo que siempre consideré que tenía facilidad de palabra, con el asunto de la oratoria, etcétera, y otra parte la experiencia, de vivir en la universidad, clases-práctica, clases-práctica.
¿Quién lo impulsó a cumplir este deseo? No la verdad no considero que hubo alguien, quizá un comentario de alguien de ah vas muy bien, pero de alguien que me motivó particularmente no.
¿Era favorable su contexto en ese momento para cumplir aquel deseo de ser docente? En ese momento que estaba en la universidad digamos que era favorable los primeros semestres pero ya como en sexto o séptimo que hubo una situación en mi familia, mi papá tiene epilepsia –creo que no te lo comenté– y mi mamá, aunque el diagnóstico no está confirmado, parece que hay un trastorno bipolar, pero ahorita está controlado, pero en ese momento fue una situación muy tensa porque los dos estaban en crisis, había muchas situaciones familiares; que si mi mamá se fue de la casa, que se separaron, que mi papá entró en crisis, hubo agresiones físicas, entró la policía, mi papá dejó de trabajar; entonces a mí me tocó hacerme cargo de la situación, como era el hermano mayor me tocó tomar la batuta de que mi hermano fuera a la escuela, de los negocios, porque completamente ellos se desconectaron entonces yo tuve que hacerme cargo de la situación de mi papá había que llevarlo al hospital, entonces hubo tiempos en que el contexto no me fue favorable, una situación que duró un año y medio muy compleja al punto de que ese semestre tuve que dejar el CIAEC e incluso disminuí la carga de las materias para poder salir adelante en medio de que mi papá quería volver con mi mamá, mi mamá no quería; entonces ella sufría alucinaciones visuales, auditivas, y encima llega el terremoto y mi casa queda destruida, abiertas las paredes, se perdieron muchas cosas, y había que atender la planta de agua y otro negocio yo estaba a cargo de la caja, de surtir, de los clientes, del negocio; entonces ese fue como un parteaguas que fue muy difícil para mí, sin embargo nunca pasó por mi mente dejar la escuela y sin embargo logré salir adelante y las cosas se recuperaron en la familia, mis papás regresaron, la casa estaba asegurada y entonces eso de alguna manera solventó muchas cosas.
¿Quién solventó su preparación profesional? Mis padres, la parte económica nunca fue problema.
¿Obtuvo algún tipo de apoyo extra como una beca? Hubo dos becas de servicio social pues te daban un monto de dinero en una sola exhibición y cuando hubo congresos nos becaban para ir.
¿Cómo recuerda esa etapa de su preparación profesional?

Fíjate que con el tiempo me di cuenta de que sí la escuela era importante pero que había otras cosas que también podían ser buenas; y ya en la universidad ya no me importaba ser el alumno del diez, sino el que podía aprender, entonces el maestro encargaba algo y yo lo dejaba para el final porque estaba ocupado atendiendo pacientes, así ya al final me ponía a hacer lo que nos iban solicitando, así no fui un alumno muy dedicado en cuanto a hacer los trabajos, no me entusiasmaba tanto aprenderme de memoria quién fue Piaget y las etapas del desarrollo o qué era un reforzador, sino más bien a practicarlo; entonces me fui más por esa parte a diferencia de la primaria.
¿La escuela fue la respuesta educativa que usted esperaba en aquel momento? Sí, creo que la escuela me cumplió, me dio el espacio para poder desarrollarme; la escuela no te va a dar la respuesta, no por el hecho de tu ir a la escuela, la escuela no es completamente responsable de tu educación; la escuela es un espacio que crea oportunidades y me dio todas las oportunidades que en ese momento necesitaba y pues de alguna manera las aproveché.
GUION 2. Su vida como docente
¿Por qué elige ser formador de docentes? Se fueron dando muchas situaciones que digamos que siento que las aproveché, una cosa me fue llevando a otra, cuando estaba en el CIAEC estuvimos en un proyecto y eso nos llevó a otra situación en la UNAM igual informaron sobre un programa sobre Educación Especial y pasó algo similar con respecto a ser formador de docentes y siempre me gustó el dejar un cambio en los demás y como terapeuta pues estoy dejando un cambio en una persona, en una familia, en un niño; pero como formador de docentes siento que estoy en mayor posibilidad de impactar a más personas, porque ellos son los que van a estar en contacto con muchos alumnos. Entonces impacto a más familias a más niños que si atiendo solo a un niño.
¿Han cambiado las motivaciones iniciales de ser docente? No creo que se ha mantenido, pues esta parte de ser docente surge en CIAEC y en ese lugar como ya comenté es que nos toca compartir a los que vienen detrás y ahí me gustó poder enseñar lo que yo ya había aprendido.
¿De qué manera ha influido su actual familia en esa permanencia o cambio? Mi esposa también es psicóloga, así es que compartimos muchos ideales, sueños y entonces de alguna manera compartir también el área profesional aparte de la familiar, también influye; en casa se desayuna, come y cena educación; siempre hay un comentario, siempre lo que dijo el secretario de educación…
¿De qué manera ha influido el contexto que le rodea en esa permanencia o cambio? El contexto ha sido favorable, yo he tenido cambios de residencia, pero incluso eso ha sido favorable en su momento. Cuando mi esposa toma plaza la mandan a San Quintín y me voy allá con ella, y en aquel contexto cristalizamos proyectos, así es que incluso los contextos nos han confirmado lo que debemos hacer.
¿Cuenta con amigos en la institución?

Llevo dos años en la institución y en estos años he logrado establecer relaciones de amistad con algunas personas.
¿Los considera para la construcción de su práctica? Sí, definitivamente sí, digo sí hemos estrechado esta relación de amistad, porque de alguna manera coincidimos en los ideales.
¿Considera que ha influido la política en su quehacer educativo? Yo creo que sí, no te sabría decir de qué manera porque quizá no somos conscientes; pero creo que la política siempre va a permear en la forma de hacer el trabajo; si cambian las leyes, si cambian los ideales políticos pues cambian también lo que se trabaja en las escuelas, cambian los programas si va a haber becas o no va a haber becas; entonces de alguna manera impacta; lo que es la política, la sociedad, las costumbres siempre van a impactar en el trabajo.
¿De qué manera y en qué medida su acervo valoral ha influido en su práctica docente? Tengo muy claros mis valores y cómo dirigirme en la vida y sé que cuando hay que hacer algo, lo tenemos que hacer bien hecho o no hacerlo.
¿Cómo desarrolla su práctica docente? Busco que ellos vayan creando también su propio conocimiento y su propia postura, siempre les digo, no crean todo lo que les digo ni siquiera lo que dicen las vacas sagradas cuestionen hasta lo que leen en los libros; porque no siempre la realidad es así, ustedes tienen que ir forjando su propia postura, su reflexión, su crítica, entonces siempre he buscado que forjen este espacio crítico pero fundamentado en lo teórico. De hecho recuerdo que en CIAEC nos grabábamos atendiendo a los niños, luego mirábamos los videos y analizábamos es esta parte de ser reflexivos.
¿Involucra a los padres de familia? No, no involucro en mi práctica, nunca he involucrado a los padres de familia de ninguna manera, por lo regular cuando tomo lista me gusta conocer un poquito más a mis alumnos y ahí comparten alguna particularidad o cuestión de sus vidas y si ahí desean compartir algo referente a sus padres, pero más allá de eso no los he involucrado.
¿Considera el contexto de los alumnos? Sí.
¿De qué manera? Digo esta actividad que hago de tomar lista me permite mucho ver de qué contexto vienen o qué situación están pasando.
¿Se visualiza como un docente exitoso? Me considero un buen docente pero no como exitoso.
¿Se considera congruente entre lo que usted dice y luego hace? Sí.
¿Por qué? No sirve decirle a mis alumnos de qué manera vamos a evaluar y yo hago otra cosa, es muy importante ser congruente porque si no, ¿pues de qué estamos hablando?
¿Considera que sus percepciones económicas son suficientes para vivir con dignidad?

No, aun no, porque solo tengo diez horas, trabajo también en UVM para irnos complementando.
¿Cuál es su auto concepto? Me considero una persona que siempre busca ir más allá que no se queda con lo básico, que crea oportunidades y que busca crear oportunidades para los demás; ejemplo cuando yo llego a San Quintín abrimos un centro como una réplica de CIAEC para atender tanto a los niños como a la población indígena y en general.
¿Qué opina del tema de la equidad y la inclusión? Esa percepción de inclusión es vamos a incluirnos todos para generar el cambio, es decir que si llega un chico con discapacidad auditiva, pues no es incluir al chico, sino todos nos incluimos, la señora de la tiendita, el maestro, todos los maestros, la directora, todos para generar el cambio; y no es solamente cambiar un concepto por otro nee por bap o inclusión por integración sino que es un cambio de visión un cambio de la forma de trabajo.
¿Qué hace al respecto de ese tema? Lo que busco por mi parte es seguir aprendiendo y compartiendo, conocer a mis alumnos para ir haciendo estos cambios.
¿Cómo lo hace? Por ejemplo yo llevo mi planeación pero si sobre la marcha voy entendiendo a los alumnos entonces voy haciendo cambios, adecuando; además de crear redes de apoyo que implica que todos se involucren en la actividad de todos.
¿Qué tipo de relación mantiene con el resto de los docentes? Buena y de respeto, me llevo de manera cordial con todos, a todos les hablo, entre pasillos comentamos situaciones que van surgiendo en la escuela.
¿Considera la cultura escolar de la BENUFF en su quehacer educativo? Sí, es necesario para no causar choques abruptos.
¿Cómo define a la educación de la actualidad? Creo que estamos en un momento de transición en un momento en que la educación necesita volver a agarrar sentido; considerar la integralidad del ser.
¿Cómo vive su relación con los estudiantes? Yo tiendo a marcar mucho mi distancia como docente; no me parecen correctas las bromas o los abrazos, etc.
¿Qué grado de importancia le brinda al diálogo con sus alumnos y entre ellos? Me parece sumamente importante porque busco que sean alumnos críticos y esto se logra a través de la comunicación.
¿De qué manera ha variado su práctica la llegada de las redes sociales? Creo que ahora con la tecnología el alumno tiene que aprender a ser más autodidáctica porque con el internet tiene todo ahí a la mano y con lo de la pandemia pues esto opera a favor.
¿Qué evoca en un profesional como usted, el hecho de ver llegar a la escuela a un alumno en vulnerabilidad?

Para mí, para cuando veo un alumno me provoca crear mejores oportunidades para que pueda acceder.
¿Qué impacto le produce en particular? Literal pienso ¿Qué no habrá pasado esta persona para llegar hasta este punto?
¿Podría abundar sobre ello? Sí me provoca considerar sus esfuerzos y luego recordar los míos
¿Considera usted que se hace cargo de la situación particular de estos jóvenes? Sí.
¿De qué manera? Adecuando y cambiando lo necesario para que el alumno pueda acceder.
¿Qué lo motiva a hacerlo? Que me siento comprometido con mi trabajo, porque el que solo va a enseñar no pues el que entendió, entendió, sino que si hay que hacer un cambio en el aula, en el salón para que el alumnos aprenda mejor; lo hacemos, porque me siento responsable porque me siento comprometido
¿Cómo se diferencia el abordaje con ese alumno en relación a los alumnos que llegan con una condición social fortalecida? Lo que es muy importante cuando se trabaja con un alumno con barreras es lograr una mayor cercanía para ir variando lo que se le va a entregar.
¿Ahora mismo volvería a decidir ser docente? Sí, claro que sí.
Con una palabra defina lo siguiente: Amor-Incondicional, Compasión-Siempre, Responsabilidad por el alumno-Lo más importante, Inclusión-Siempre, Problemas-Hay que resolverlos, futuro-Muy próximo.
GUION 3. Profesión y futuro
¿Cómo visualiza el futuro? Muy encaminado a mi familia, estamos buscando la estabilidad familiar en todo sentido.
¿Realiza trabajo de investigación considerando el porvenir? No de manera formal.
¿Qué acciones realiza con respecto al futuro? Algo que siempre busco es tener un plan, tener fechas, objetivos, entonces más que nada lo que busco es darle estructura a la práctica docentes.
¿Aún considera valiosa la profesión docente? Sí porque la práctica docente es una oportunidad de cambio para los alumnos. La práctica docente irá cambiando entonces como docentes debemos tener más herramientas en tu mochila pedagógica para afrontar los retos.
¿Alguna vez ha pensado que esta profesión desaparecerá? Noo, yo creo que nunca ha desaparecido, siempre de alguna manera aprendemos del otro, ya sea con el ejemplo, una conversación, una cátedra; incluso más allá del salón de clases.
¿Alguna vez ha pensado en cambiar de funciones?

No, me gustaría en algún momento quizá estudiar otra carrera, aprender algo nuevo pero no porque quiera dedicarme a otra función.
¿Se encuentra satisfecho formando docentes? Sí porque me gusta hacerlo, pero aun no me siento satisfecho en la forma que lo hago, siempre siento que hay mucho más que mejorar. Ninguna ocasión ha pasado que yo diga, me siento satisfecho, porque siento que siempre hay algo más que hacer o lograr.
¿Qué espera dejar a la sociedad a través del trabajo con sus alumnos? Ejemplo, congruencia, y que mis alumnos también lo tomen de alguna manera y que lo repliquen.
¿De qué manera se ha variado su trabajo con el uso del internet? De manera favorable, porque de hecho si no hubiera existido quizá no hubiéramos cerrado el ciclo escolar como lo hicimos.
¿Alguna vez ha mirado con desesperanza el futuro? No, nunca he vislumbrado un futuro con desesperanza, siempre hay algo que rescatar, siempre hay por ahí por lo menos una lucecita de la qué, agarrarse.
¿De qué manera ha influido su familia en su sentido del futuro? Con mi esposa siempre hemos platicado lo que queremos lograr, y de hecho tenemos un plan tanto en lo profesional como en lo familiar, y eso ayuda a salir adelante.
¿Piensa que su contexto lo ha influenciado con respecto a su sentir sobre el porvenir? Yo creo que el contexto definitivamente influye pero también uno decide, también depende de uno y tus decisiones hacia dónde te van llevando.
¿Por qué? Creo que desde niño siempre me establecí metas y busque siempre mejorar, pero este punto cuando comencé a apoyar a grupos religiosos entendí que no todo es me voy a esforzar, sino que hay que empezar a confiar también en no todo es decisión, sino que también el universo te presenta esas oportunidades y uno las va tomando.
¿Continúa preparándose? Sí, continúo en cursos y tengo en la mira un doctorado, pero estoy esperando a tener una mejor estabilidad.
¿Cuánto tiempo dedica diariamente a la lectura? De manera regular en la parte académica le dedico unas dos horas diario.
¿Qué importancia tiene la estética en su profesión? Mira ahí sí podría entrar en conflicto con la normal fronteriza, porque algo que observo mucho es que cuidan mucho esa parte de que se mire muy bonito o muy llamativo y para mí no es importante que esté bonito o llamativo, sino que esté fundamentado metodológicamente, y que realmente le des un uso a ese material y que realmente esté pensado en las características de tu grupo y en lo que tú puedas trabajar.
¿De qué manera comparte la importancia de la estética con sus alumnos? Más que nada yo pensaría en la estética metodológica, en la armonía entonces estás trabajando con una planeación pues que sea estética porque está bien fundamentada, tu objetivo, tu necesidad, el poder justificar el por qué quieres trabajar eso; y que sea

armonioso con tu metodología y las características de tus alumnos, lo pienso mucho cuando hablas de estética en ese sentido, ósea esta armonía y congruencia metodológica que debe de haber en un trabajo.
¿Podría brindarnos una consideración final sobre su esperanza sobre la vida, qué espera de ella? Espero seguir aprendiendo, espero seguir creciendo, espero realmente dejar una huella, dejar un impacto en mis alumnos en las personas que me rodean, realmente me gustaría de alguna manera saber que dejaste un granito de arena o un pequeño pasito, algo hice diferente que ayudó al cambio, que ayudó a que los demás también crecieran y que de alguna manera todos vayamos fomentando ese cambio, realmente quisiera ser la diferencia respecto a lo que hago y generar cambios en los demás. Soy muy joven de edad, pero siento que he tenido mucha experiencia en el aspecto académico y profesional por las oportunidades que tuve y me gustaría que otros también pudieran realizarse.

¡Gracias por su participación!