

XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Categorías de la pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante del bachillerato

Doris Elizabeth Becerra Polío

Centro de Enseñanza Técnica y Superior
doris.becerra@cetys.mx

Área temática 14. Educación y valores.

Línea temática: Ética y valores de los profesores y estudiantes.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

La escuela se encuentra ante un escenario cada vez más vulnerable, en donde los estudiantes requieren de un apoyo más allá de los contenidos declarativos, es pues que se ha dispuesto proponer a través de esta investigación la importancia que tiene el definir la concepción antropológica de la educación, por ello el estudio se centra en la relación ética del profesor con el estudiante. De esta manera, se plantea la propuesta de un discurso disruptivo y emergente, en este caso la pedagogía de la alteridad por medio de la cual es posible educar de otra forma.

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

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

Palabras clave: pedagogía de la alteridad, bachillerato, adolescentes, relación ética, profesor-estudiante.

Introducción

El campo de la educación formal, en las últimas décadas, ha sido objeto de distintas intervenciones de corrientes de pensamiento que tienen cabida en el diseño de políticas educativas, que luego se concretan en planes de educación. Esto ha propiciado que, al tener diversos agentes involucrados en la educación, permee un modelo de educación tecnocrático en las aulas, lo que sugiere hacer a un lado la esencia formadora de la misma. Por ello, en esta investigación se planteó la necesidad de buscar una manera de educar personas desde una base antropológica en donde el centro de la educación sea la persona y la relación que se da del profesor con el estudiante. Considerando a ambos como las figuras más relevantes en el proceso educativo.

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

Entonces desde esta postura, se describe una sociedad como un reflejo de las personas y sus actos; en donde las personas con este tipo de actitudes y conductas, por lo general mantienen relaciones humanas con un bajo perfil de cercanía y de estrechez. Lo que ha implicado cambios en la educación, y esto a su vez en el aula, cuando se encuentran el profesor y el estudiante. Es pues que se mantiene la preocupación por la crisis de la escuela, al orientar las acciones pedagógicas al campo científico, positivista, en donde la escuela, a través de los profesores se han olvidado de hacer una educación con rostro humano (Ortega y Romero, 2019). En esa línea de pensamiento, en la escuela se ve reflejada esta crisis la cual no está limitada a un nivel social o educativo.

De tal forma que se delimitó el estudio en la presencia de características de un paradigma educativo, de reciente envergadura, la pedagogía de alteridad, el cual nace a partir de ética de Levinas y se concreta en un pensamiento pedagógico a través de los aportes de Ortega, quien define a la pedagogía de la alteridad como:

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

Por lo tanto, la escuela se estudia, desde la óptica de su función social, en donde el encuentro que se lleva a cabo entre estudiante y profesor, es tomado como un acontecimiento ético, que busca fortalecer al adolescente para la construcción de un proyecto de vida personal, basado en una ética material.

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

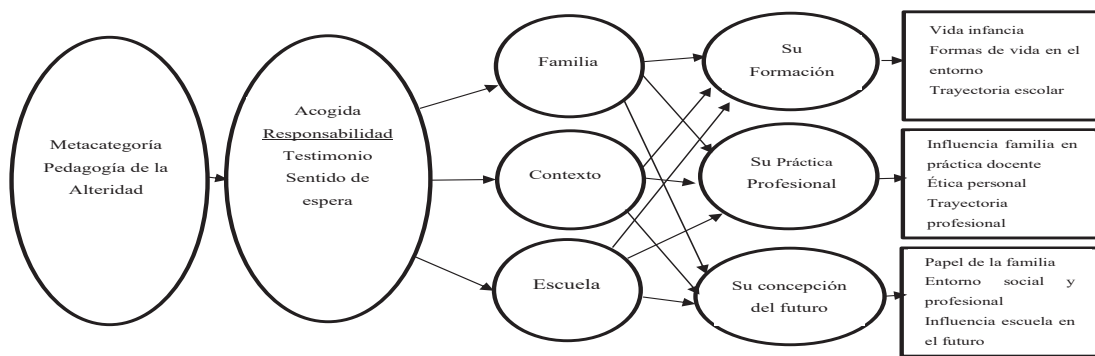
Es por ello que la presente investigación se focalizó en el estudio de la relación ética del profesor con el estudiante dentro del bachillerato de CETYS Universidad, a través de la pregunta ¿Cómo las categorías de la pedagogía de la alteridad se manifiestan en la relación ética del profesor con el estudiante del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali?

Desarrollo

El diseño del estudio se basó en el paradigma de la investigación cualitativa (Creswell, 2015), a través del método biográfico (Pujadas, 1992) con el fin de dar voz a los sujetos de estudio. La muestra intencional, determinó ciertos criterios de elegibilidad, como consecuencia se eligió a un total de cinco profesores a quienes se les realizaron tres entrevistas a profundidad. A partir de lo anterior se analizó la información recolectada, a través del método comprensivo (Bichi, 2000), asimismo cabe mencionar que se empleó el software Atlas ti® con el fin de mejorar el procesamiento de la información. Es preciso indicar, que los profesores no tenían un conocimiento previo del discurso pedagógico, ni tampoco hay una evidencia más allá que lo dicho en sus entrevistas.

El diseño de la entrevista se desprende de un modelo categorial inédito mediante el cual se indagó en la metacategoría denominada Pedagogía de la alteridad, de la cual se eligieron cuatro categorías centrales, solo para fines de este estudio, las cuales fueron: acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de espera. Luego de ahí se derivan tres categorías de influencia: familia, contexto y escuela; mismas que se han identificado como esenciales para comprender el discurso pedagógico de la alteridad. Y bien de ahí se determinaron los indicadores para luego redactar el guion de la entrevista. Una vez, diseñado el guion se realizó la validación de expertos y se inició con el trabajo de campo con los sujetos de estudio.

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



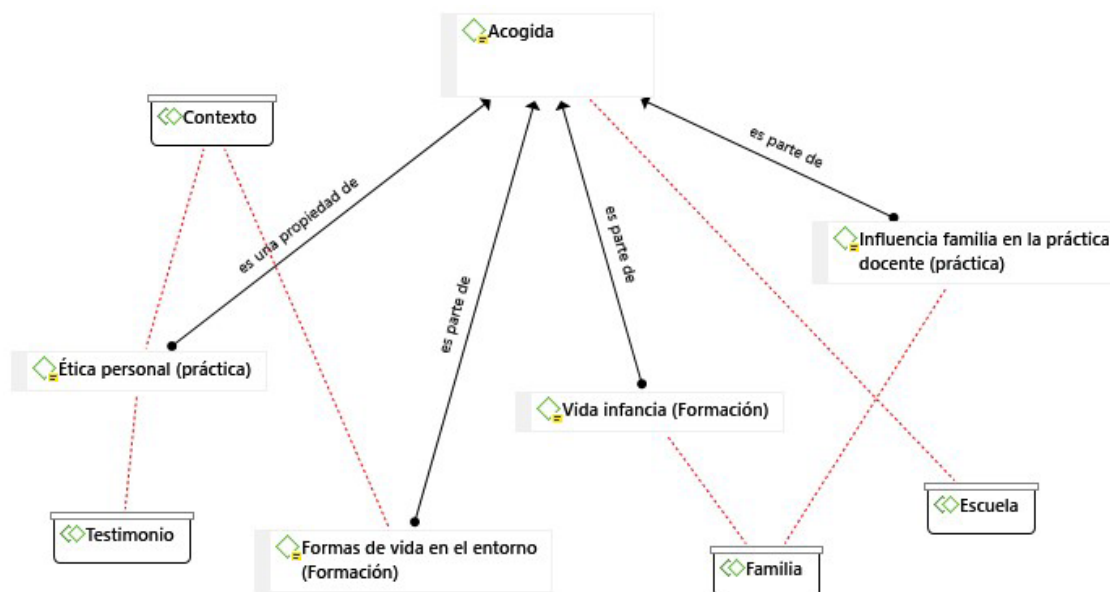
Elaboración propia, 2019.

La investigación planteó tres objetivos específicos; sin embargo para fines de este trabajo se reporta el resultado de uno de los objetivos, el cual fue: “identificar las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores del bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali”, los resultados arrojaron que hay mayor evidencia de unas categorías que de otras, por ejemplo, el discurso se inclinó más a las categorías de testimonio y sentido de espera que a la acogida y responsabilidad.

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

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

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



Elaboración propia, 2019.

Los hallazgos encontrados la acogida, revelaron que los profesores entrevistados se orientaron a describir la relación que sostienen con sus estudiantes dentro y fuera del aula; en su mayoría enfocaron su discurso a explicar su preocupación por mejorar el desempeño académico, al contrario del formativo. Sin embargo, algunas frases se pueden relacionar con la definición de acogida, la cual está definida como hacerse cargo del otro;

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

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

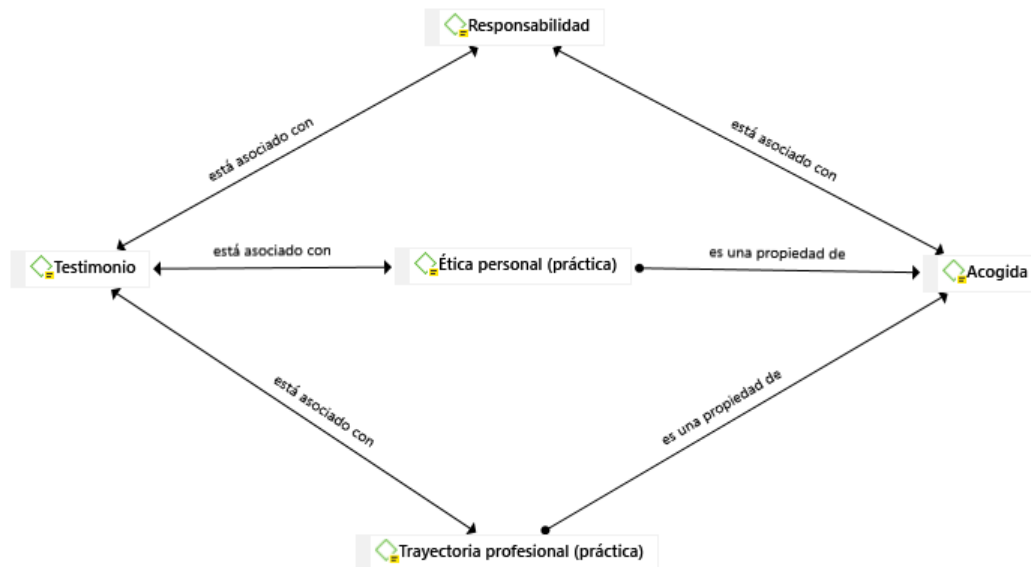
Otra probable forma de ubicar su discurso en la acogida es cuando los escuchan; en esa línea hay varias expresiones que lo podrían confirmar, entre las que se destacaron: “fíjate que los escucho; los escucho”, “para mí es muy importante escucharlos”, “siempre tendré tiempo para escucharlos dentro o fuera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

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

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

Categoría de responsabilidad. En la figura 3 se presentan las relaciones que surgieron a partir de los resultados de las cinco historias de vida.

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



Elaboración propia, 2019.

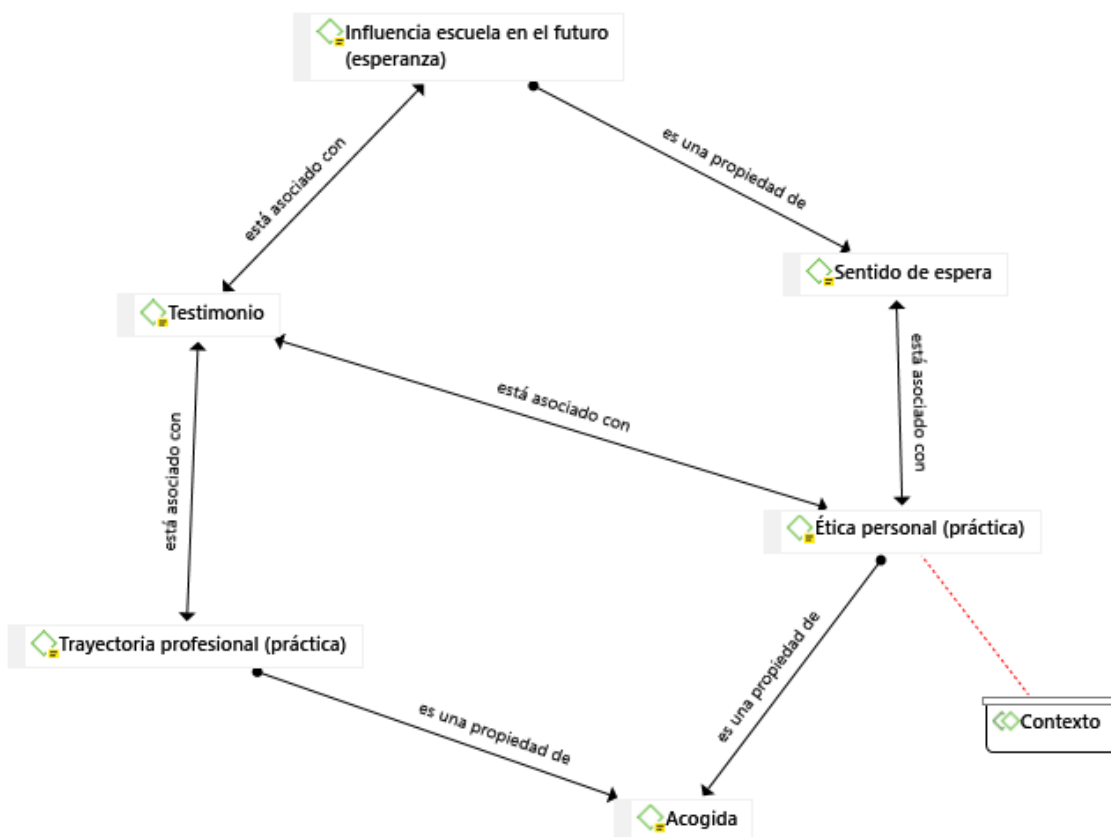
En cuanto a la categoría de responsabilidad los cinco profesores en su discurso se inclinaron por asociarlos a los indicadores de trayectoria profesional y ética personal, en este sentido se vio una relación con el concepto de responsabilidad de Chalier (1995) quien consideró que esta implica un desinterés por el *yo*, un punto de responsabilidad extrema, capaz de asumir el sacrificio por el *otro*. En este contexto sacrificial se pueden ubicar algunos comentarios de los profesores, cuando mencionaron dar más tiempo del que está estipulado por su contrato laboral, esto como respuesta a la necesidad del estudiante, lo cual puede ser interpretado en términos de la alteridad, porque los profesores dejan su comodidad de horario y atienden a los estudiantes en otras horas. De igual manera, muestran disposición en tiempo y esfuerzo, al generar e involucrarse en proyectos pedagógicos que implican, un acercamiento más personal con el estudiante, esto es en el contexto familiar o social. Porque consideraron que, al acercarse les permite conocerlo más, luego entonces, si conocen más al estudiante, también pueden ayudarlo mejor a formarse como una buena persona. Lo cual va alineado a la idea de que ningún estudiante es ajeno, ni indiferente para el profesor (Gárate, 2018). Es decir, no se perciben congruentes al acudir a diario al aula y solo transmitir conocimientos. Sino que, sienten una responsabilidad más fuerte que los motiva a implicarse en otro contexto con ellos. Al mencionar que no pueden quedarse expectantes cuando un estudiante les comparte algunas de las razones por las cuales no se puede concentrar, no ha entregado tareas o no ha dormido bien; por qué se le dificulta participar frente a sus compañeros, por qué se siente solo, deprimido, ansioso o con ciertas dificultades en su aprendizaje.

De manera general, se escucha en el discurso, la tendencia hacia la concepción de responsabilidad en tanto respuesta ética; aunque se reconoce que aún hay rasgos que podrían indicar la asunción de una responsabilidad como deber o compromiso profesional.

Existen ciertas complicaciones al explicar los resultados relacionados con esta categoría porque los comentarios inmersos en el contexto en el que se dieron podrían tener varias interpretaciones. Desde el punto de vista del investigador, la concepción que tienen los profesores del estudiante en términos de la responsabilidad, se podría atribuir en cierta medida, al ejercicio de una ética deontológica, al interesarse en mantener una relación cordial con el estudiante, en términos de respeto y la concepción de ser responsable del aprendizaje del estudiante. De tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, la diversificación de las estrategias para ayudar a mejorar sus calificaciones. Lo cual podría sonar confuso, en el plano de la ética material, al interpretarse que no han asumido la relación desde la ética de la respuesta. O bien, se podrían ubicar en que tienen algunos rasgos, pero su discurso está considerablemente influenciado por el contexto social empresarial o la mercantilización de la educación (Pedreño, 2020); tal como se asume en la misión y visión institucional (Plan de Desarrollo CETYS 2020).

Categoría de testimonio. El testimonio es la tercera categoría del discurso de la pedagogía de la alteridad y aparece como categoría en el modelo. De tal forma aquí se muestran los resultados, en función de las relaciones que se establecieron por los entrevistados entre la categoría de testimonio y el indicador: trayectoria profesional (ver figura 4).

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



Elaboración propia, 2019.

Los comentarios de los profesores se acercaron a la definición pedagógica de Gárate (2018) quien explicó el testimonio como la capacidad del profesor de volver la experiencia como elemento pedagógico. A este respecto tres de los profesores expresaron en su discurso la oportunidad que les da la vida de influir en la de los estudiantes, así como de representar figuras de impacto. Ambos aspectos resultaron importantes por la cercanía que hacen en su discurso a la idea de ser referente para el *otro*. Fue la categoría que mencionaron con mayor énfasis en cada uno de los encuentros. Por mencionar un ejemplo; dijeron frases como: “Me ven como su hermana mayor, su mamá [...] ellos me dicen, por qué no puede ser nuestra mamá; adóptenos” (Comunicación personal, 01 de noviembre de 2019). Este tipo de comentarios tiene varias aristas, por un lado, se puede vincular con la forma de enseñanza del profesor, la cual se inclina a establecer un lazo emocional-parental, probablemente sea de forma innata, ya que cuando se abordó este punto en los encuentros, no lo expresaron en el sentido de querer fungir como un miembro de su familia; sino más bien se cree que los estudiantes les perciben así porque los profesores, a su vez han apropiado conductas de sus primeros profesores.

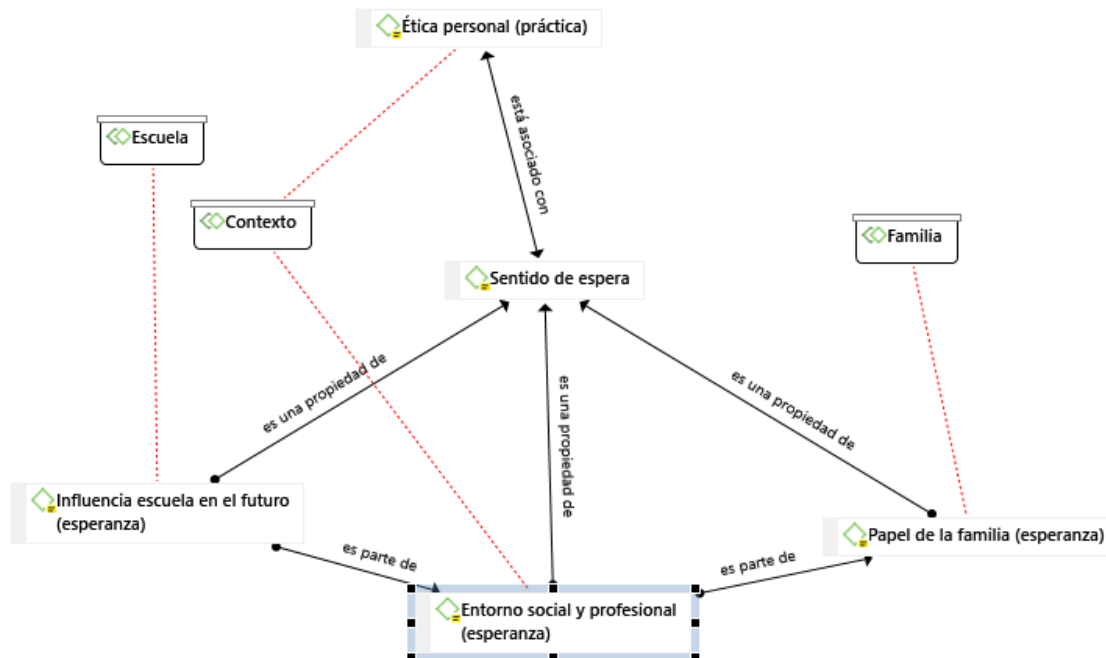
Por otro lado, esa misma frase tiene otras implicaciones como la relación que tiene con la acogida en sí misma, el profesor expresó cómo sus estudiantes refieren sentirse en un ambiente seguro, cuando están con ellos. Eso puede denotar muestras de afecto y ciertas señales de apego, lo cual puede ser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

Lo anterior también se acercó a la idea de Levinas (1991) en cuanto a la concepción del infinito, del que ningún tema, ningún presente es capaz, da testimonio, pues, el sujeto o el Otro en el Mismo, en tanto que el Mismo es para el Otro.

En consonancia con las ideas anteriores, se retoma la frase de Gárate (2018) quien mencionó: “El maestro, si pretende educar, debe acompañar sus palabras con los hechos, se requiere siempre el testimonio que evite la devaluación de su palabra. Siempre he pensado [...] que educamos como vivimos” (p. 37). Esta forma de pensamiento recoge en sí misma la intención de la categoría de testimonio. Es una manera de expresar cómo, a través del testimonio, el profesor redondea la ética de *su* acogida y de *su* responsabilidad.

Categoría de sentido de espera. Sentido de espera es la cuarta categoría del discurso de la pedagogía de la alteridad, mencionada en la presente investigación, los resultados de esta categoría central se presentan en la figura 5.

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



Elaboración propia, 2019.

Ahora bien, en cuanto a la cuarta categoría analizada, el sentido de espera; los cinco coincidieron en la relevancia de hacer este tipo de ejercicios reflexivos de la práctica, porque eso los lleva a mejorar y a pensar “fuera de la caja”, fuera de las experiencias meramente académicas; y al mismo tiempo de aquellas que van a complementar la formación del estudiante como persona en una sociedad. Partiendo de que no hay esperanza en la pura espera ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana (Freire, 1922). En este contexto los profesores expresaron la importancia que tiene para ellos el hecho de tratar de orientar sus esfuerzos, sus ganas, su vocación hacia el logro de encuentros que les permitan a los estudiantes, concebir otras formas de actuar en sociedad de que el ser respetuosos, honestos, responsables, cordiales no va a pasar de moda y que más allá de lo que aprendan y puedan llevar a la práctica profesional, es más relevante quiénes son como personas y como ciudadanos.

Reconocieron que no hay nada que se haga en vano, mantuvieron en su discurso expresiones como las ganas de continuar generando expectativa en los estudiantes, de tratar de ayudarles en lo que necesiten, de fomentar la unión entre compañeros y sus familias; dicen estar convencidos de que en la escuela se va para aprender más allá de los contenidos. Por lo que, de alguna manera, es probable que en esta categoría se integren las otras tres mencionadas, sin restarle la importancia que esta merece; pero sí como una categoría indispensable de continuar con su análisis en torno de la función de la escuela como institución social.

Conclusiones

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

- La situación inicial de los estudiantes en tres planos: contextual, académica y personal; así como trabajar en la búsqueda de opciones para atender lo anterior.
- Generar expectativas en los estudiantes.

También hicieron referencia a ciertas conductas y actitudes que han tratado de integrar a su vida como profesor, porque consideran que les ha permitido tener un mayor acercamiento con sus estudiantes. Concluyeron que el adolescente necesita ser acompañado y guiado; comentaron que a los adolescentes no es recomendable dejarlos solos en esta etapa porque aún son muy jóvenes y no han madurado, esto lo ven mucho en esos momentos de asesorías, en donde los estudiantes platican más allá de temas académicos, más bien personales o dudas en cuestión a la toma de decisiones. Por eso hicieron énfasis en la importancia de estar disponibles, para ello consideraron algunas de las siguientes cualidades:

- a. Ser buen escucha, escucharlos durante la clase, en los pasillos, a través del correo electrónico; es decir estar disponibles.
- b. Positivo, evitar centrarse en los aspectos negativos de su persona, de los trabajos que entregan, de sus relaciones; es decir buscar formas para resaltar lo positivo de sus estudiantes, y luego hacer las críticas constructivas.
- c. Honesto, ser sincero; hablar con la verdad con la intención de mostrarse humildes y sencillos ante los estudiantes. Hacerle ver que los profesores también son personas con errores igual que ellos y están en el mismo camino para aprender juntos.
- d. Congruente, acompañar las palabras con actos.
- e. Desinteresado, no esperar nada de los estudiantes, ni siquiera insinuar o mencionarlo.

En este sentido, en las ideas expresadas por los profesores, se pueden percibir cómo cada uno desde las experiencias vividas en su niñez hasta el momento de elegir la carrera de profesor se mantuvieron presentes las categorías de influencia: familia, contexto y escuela.

Afirmar la manifestación de las categorías, no es posible, dado que los profesores en su discurso tendieron a expresarse más en función de los principios filosóficos del Modelo Educativo de CETYS. Consecuentemente, hasta aquí se percibe un esfuerzo de hacer las cosas de forma distinta, y que los profesores, se encuentran

inquietos de hacer cambios en su discurso y por ende en su práctica. No obstante, una barrera es la filosofía en la que se basa el Modelo Educativo de CETYS, en donde sí se muestran rasgos de la formación de personas, así como del desarrollo integral de los estudiantes; pero más orientados a una visión del *deber ser* profesional.

Referencias

- Bauman, Z. (2008). *Los retos en la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bichi, R. (2000). *La societa raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (2011). *Plan de desarrollo CETYS 2020*. Recuperado de <https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2017/02/PlanFINAL.pdf>
- Chalier, C. (1995). *Levinas. La utopía de lo humano*. Barcelona, España: Riopiedras.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Person Education.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Brasil: Siglo Veintiuno Editores.
- Gárate, A. (2018). Profesorado y pedagogía de la alteridad: el atareado rumor de una promesa. En R. Mínguez y E. Romero (Coords.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 69-92). Barcelona, España: Octaedro Editorial.
- Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. España: Machado Libros.
- Ortega, P. (2011). *La otra educación*. CETYS Universidad.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243–264. Recuperado de <https://rb.gy/crhyfd>
- Ortega, P., y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. España: Octaedro.
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/99561/1/TESIS%20MARINA.pdf>
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>