

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**

**PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE
CETYS UNIVERSIDAD, CAMPUS TIJUANA**

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

presenta

David Omar Pérez Solórzano

Director de tesis:

Dr. Luis Enrique Linares Borboa

**Pedagogía de la alteridad en la Escuela de Ingeniería de
CETYS Universidad, campus Tijuana**



TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

Presenta:

David Omar Pérez Solorzano

Aprobada por:

Dr. Luis Enrique Linares Borboa
Presidente

17 de enero de 2024

Fecha de aprobación

Dr. Alberto Gárate Rivera
Secretario

Dra. Marina Pedreño Plana
Vocal

Dr. José Luis Bonilla Esquivel
Coordinador Académico

*En las cosas fundamentales, unidad, en
las cosas accidentales, libertad; pero en
todas las cosas, caridad.*

San Agustín de Hipona.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, el Maestro, el Buen Samaritano que inspira lo bueno, debido a que es Él quien ha acompañado amorosamente el presente trabajo, quien es la fuente del amor, necesario para educar con alteridad. Por empapar como respuesta al *Veni Creator* cada letra de esta investigación, especialmente cuando las teclas del ordenador eran más lentas y pesadas.

Lo dedico también a mi Buena Samaritana, Yadira, por ser presencia real de Dios en la vocación a la que hemos sido llamados y por ayudarme a escribir con sus cuidados y amor, perfumados de ternura.

Dedico también este logro a mis padres y abuelos, pues soy el producto de sus luchas y esfuerzos.

A mis tíos y tías los Pérez Ríos, todos mis maestros, incluso el pequeño que conozco sólo desde el espíritu, hasta el que ya no puedo ver y me condujo hacia el proyecto de vida profundo llevándome a la secundaria y a quienes con paciencia e incertidumbre me han acompañado desde la niñez.

Finalmente dedico este trabajo a Mateo Emmanuel y Eduardo Israel, por ayudarme a escribir omitiendo la presencia de papá cuando el tiempo de la tesis así lo requería y por ser las personas en que, en primer lugar, la teoría aquí contenida debe ser práctica.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a los otros que conforman el Otro. A todos; pero más bien a cada uno de los estudiantes con los que he compartido, en especial a quienes requirieron de mayor acogida.

Agradezco a mis hermanos, **Mojhamed** y **Arturo**, por su apoyo fraterno y constante.

Agradezco a mi suegra, **Bertha** a **Mónica** y **Edi**. A **Dany**, **Lo Ammy**, **Alejandra** por ayudarme con su tiempo a que pudiera el doctorante tener tiempo.

Agradezco a mi director de tesis, **Don Luis**, por sus consejos, siempre atinados, por su confianza y por su cuidado y acogida. Por ser generador de esperanza a la luz de valores universales compartidos con el investigador, convertido en el Otro.

Agradezco a mis **profesores** del doctorado, así como a los **directivos**, quienes son testimonio de alteridad, de cuidado compromiso y profesionalismo.

Especialmente agradezco al **Doctor Gárate**, por mostrarme los primeros indicios de una sociedad posmoderna necesitada de otra forma de educar, de manera muy puntual, por hacerme parte de defender la esperanza como la virtud subyacente a la educación.

En el mismo sentido especial, agradezco a la **doctora Melanie Montes** por el testimonio docente acompañado de preparación y liderazgo, a la vez que de sencillez, paciencia y alegría de compartir.

Gracias a los **participantes entrevistados**, quienes generosamente compartieron su tiempo y experiencia educativa de manera transparente.

Gracias al **Padre Israel Ángeles Gil** por el apoyo y acompañamiento, generador de esperanza, a partir de la acogida y cuidado.

Resumen

Se aborda el problema que consiste en analizar la aplicación de cinco categorías de la Pedagogía de la Alteridad, desde el discurso docente de la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad, campus Tijuana. La investigación es de enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, llevada a cabo por medio de entrevistas a profundidad, semiestructuradas, aplicadas a ocho participantes; quienes son docentes de tiempo completo de la institución mencionada, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Se descubre que el profesorado indica con sus afirmaciones que hay una aplicación de las cinco categorías, destacando la vivencia de los valores y la responsabilidad del Otro; aunque también en el discurso de los participantes se detectan actitudes y prácticas que obstaculizan la Pedagogía de la Alteridad, ante lo que surge una categoría emergente a la que se denominó obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad. Se concluye, como producto del análisis hermenéutico de los corpus de las entrevistas, al menos desde el discurso docente que el Otro, el estudiante y su rostro es el eje del hecho educativo; sin embargo, subyace en el modelo humanista una profunda reflexión antropológica, que, en la sociedad líquida se ve en peligro, a pesar de ser una de las urgencias de la educación en el mundo.

Tabla de contenido

Resumen	6
Lista de tablas y figuras	10
Introducción	13
Planteamiento del problema	14
Problematización	14
Preguntas de investigación	16
Objetivos de investigación	18
<i>Objetivo general</i>	18
<i>Objetivos específicos</i>	18
Matriz de congruencia	20
Unidades de análisis y supuestos de investigación.	21
Justificación	21
Revisión de antecedentes	27
Categoría vivencia de los valores	27
Categoría sentido de acogida	36
Categoría responsabilidad del Otro	39
Categoría testimonio docente	41
Categoría sentido de espera	43

Marco de referencia	47
Conceptualización general de la educación integral	47
De la pedagogía de la alteridad	48
Vivencia de los valores	49
Sentido de acogida	51
La responsabilidad del Otro	53
El testimonio docente	55
El sentido de espera	57
Marco Contextual	61
Método	67
Diseño de la Investigación	68
Alcance de la Investigación	70
Técnica	70
Instrumento	72
Participantes	72
Negociación para el Trabajo de Campo	74
Análisis de Datos	75
Consideraciones Éticas	77
Informe de Resultados	80
Contexto	82

Educación integral	90
Comentarios del profesorado sobre Pedagogía de la Alteridad	100
Vivencia de los valores	106
Sentido de acogida	150
La responsabilidad del Otro	190
Testimonio docente	213
Sentido de espera	232
Obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad	254
Discusión de resultados	280
Contexto	280
Educación integral	283
Comentarios sobre Pedagogía de la Alteridad	286
Vivencia de los valores	289
Sentido de acogida	295
La responsabilidad del Otro	300
Testimonio docente	305
Sentido de espera	312
Conclusiones	323
Limitaciones	337
Referencias	338

Apéndice A	350
Apéndice B	352
Apéndice C	354
Apéndice D	355

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Datos de los participantes	73
Tabla 2 Organización de códigos en grupos	80
Tabla 3 Número de citas relacionadas a los códigos sobre rostro del Otro	104
Tabla 4 Organización de los valores según frecuencia de citas	117
Tabla 5 Número de citas relacionadas a los códigos sobre empatía	118
Tabla 6 Número de citas relacionadas a los códigos sobre respeto	130
Tabla 7 Frecuencia de códigos sobre sentido de acogida	150
Tabla 8 Número de citas relacionadas a los códigos del grupo responsabilidad del Otro	190
Tabla 9 Número de citas de los códigos sobre testimonio docente	213
Tabla 10 Códigos y número de citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad.....	255

Figuras

Figura 1 Matriz de congruencia	20
Figura 2 Citas relacionadas al grupo de códigos sobre contexto	83
Figura 3 Citas relacionadas al grupo de códigos sobre educación integral	91

Figura 4 Citas de comentarios sobre Pedagogía de la Alteridad	101
Figura 5 Códigos relacionados a los valores	107
Figura 6 Citas relacionadas con definición de valor.....	108
Figura 7 Nube de palabras sobre definición de valor	109
Figura 8 Importancia de los valores: citas y códigos relacionados.....	110
Figura 9 Citas y códigos sobre aprendizaje de los valores	113
Figura 10 Citas y códigos sobre valores CETYS	116
Figura 11 <i>Empatía y rostro del Otro</i>	120
Figura 12 Empatía y ejemplo de acogida.....	125
Figura 13 Empatía y responsabilidad docente	127
Figura 14 Códigos de menor frecuencia sobre empatía.....	129
Figura 15 Respeto y testimonio docente.....	131
Figura 16 Respeto y responsabilidad docente.....	134
Figura 17 Citas y códigos de menor frecuencia sobre respeto	137
Figura 18 Códigos y citas sobre honestidad	138
Figura 19 Citas relacionadas a responsabilidad.....	142
Figura 20 Códigos de menor frecuencia sobre valores.....	147
Figura 21 Citas sobre definición de acogida.....	151
Figura 22 Citas sobre ejemplo de acogida.....	153
Figura 23 Citas sobre sentido de acogida y la escucha activa, sin vínculo con otros códigos ..	163
Figura 24 Citas sobre sentido de acogida y la escucha activa, vinculadas a otros códigos.....	166
Figura 25 Citas no comentadas sobre sentido de acogida y acercamiento al docente.....	173
Figura 26 Otras citas sobre escuela y acogida	181

Figura 27 Citas de códigos de menor frecuencia sobre sentido de acogida	186
Figura 28 Citas sobre adecuación, vinculadas a responsabilidad docente.....	199
Figura 29 Otras citas sobre responsabilidad del Otro y adecuación	204
Figura 30 Citas de códigos de menor frecuencia sobre responsabilidad del Otro.....	208
Figura 31 Códigos sobre testimonio docente.....	213
Figura 32 Citas del código testimonio docente, sin otras denominaciones	214
Figura 33 Citas sobre testimonio docente y la categoría valores.....	216
Figura 34 Citas sobre el grupo testimonio docente, vinculadas al grupo del mismo nombre ..	217
Figura 35 Citas sobre testimonio docente y otras codificaciones	222
Figura 36 Códigos del grupo testimonio docente con menor número de citas.....	226
Figura 37 Códigos sobre sentido de espera	232
Figura 38 Citas sobre esperanza sin otras codificaciones.....	233
Figura 39 Citas sobre esperanza, vinculadas a confianza en CETYS	237
Figura 40 Citas relacionadas al código esperanza, vinculadas a confianza en CETYS	240
Figura 41 Citas sobre sentido de espera y esperanza relacionadas con otros códigos.....	244
Figura 42 <i>Citas sobre sentido de espera y motivación</i>	247
Figura 43 Citas de códigos de menor frecuencia sobre sentido de acogida	251
Figura 44 Citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad y priorización de lo cognitivo	256
Figura 45 Citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad y la falta de acercamiento	261
Figura 46 Citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad y antialteridad	268
Figura 47 Citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad y desesperanza	272
Figura 48 Otras citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad.....	276

Introducción

El presente estudio tiene como eje el análisis, desde el discurso docente, de la manera en que se pone en práctica la Pedagogía de la Alteridad en la Escuela de Ingeniería del campus Tijuana del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS). Para hacerlo se recurrió al enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico en el que se abordan cinco categorías de la pedagogía de la alteridad, a saber: la vivencia de los valores, el sentido de acogida, la responsabilidad del Otro, el testimonio docente y el sentido de espera.

El lector encontrará siete capítulos en este texto capítulos. En el primero de ellos se hace el planteamiento del problema, abarcando la problematización los objetivos y preguntas de investigación, esquematizados en una matriz de congruencia. Más adelante se describen las unidades de análisis y los supuestos de investigación, ante lo cual se justifica el estudio por su contribución social, académica y pedagógica.

En el segundo capítulo se realiza una revisión de los antecedentes sobre la pedagogía de la alteridad en la que se respeta el orden de las categorías seleccionadas. Se da paso al tercer capítulo, marco de referencia, en el que se aborda la conceptualización de la educación integral, la pedagogía de la alteridad en lo general y su nacimiento a partir de la filosofía de Lévinas, desglosando finalmente cada una de las categorías citadas.

El cuarto capítulo se refiere al marco contextual, en el que se exponen las características internacionales, nacionales, locales y, concretamente del CETYS y su Escuela de Ingeniería, campus Tijuana. El quinto capítulo describe el método, señalando las razones por las cuales se decidió centrar la investigación en un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Más adelante se describen el alcance, la técnica implementada, el instrumento que se aplicó a los participantes, se describe la negociación para el trabajo de campo, la manera en que se analizaron

los datos con ayuda del programa informático Atlas.ti, culminando con las consideraciones éticas que se consideraron a lo largo de la investigación.

El capítulo seis presenta el informe de los resultados, considerando, además de los hallazgos relacionados a las cinco categorías de la pedagogía de la alteridad, otros tres: el contexto, la educación integral y lo que se denominó obstáculos a la pedagogía de la alteridad. El séptimo y último de los capítulos es el que se refiere a la discusión de resultados. En él se hace un “tejido” entre lo encontrado en la literatura y los hallazgos de la interpretación de los textos de las entrevistas. Se sigue el siguiente orden: el contexto, la educación integral y las cinco categorías seleccionadas.

Planteamiento del problema

La presente investigación analizó, desde el discurso de los participantes, la aplicación de las dimensiones de la pedagogía de la alteridad, por parte del profesorado de las ingenierías que se ofertan en CETYS Universidad, campus Tijuana.

Se indagó si las dimensiones de la pedagogía de la alteridad que se proponen son llevadas a la realidad en la práctica docente que pretende la formación de ingenieros. En los párrafos que integran el presente capítulo se plantea el origen e importancia de abordar el problema, las preguntas que subyacen en la investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar y una matriz de congruencia que presenta la lógica y coherencia metodológica.

Problematización

La complejidad de la sociedad posmoderna presenta situaciones graves como la precariedad, el relativismo axiológico, una concepción antropológica superficial y las implicaciones de estas situaciones deben atenderse desde el ámbito educativo. Las instituciones de educación superior (IES), tal como lo manifiesta Reborido (2015): “no pueden permanecer ajenas

a los acontecimientos tanto nacionales como internacionales en la formación de sus profesionales y principalmente de las carreras de ingeniería” (p. 975). No se trata sólo de formar personas con conocimientos conceptuales y procedimentales; es fundamental la formación de personas que puedan contribuir al desarrollo de las *polis* y de la gran *poli* global, que es el mundo entendido como casa común, así pues, “el reto de la educación y la democracia del siglo XXI es si verdaderamente las sociedades democráticas están dispuestas a formar universalmente a sus ciudadanos” (Savater, 2005, p. 28). En ese mismo orden de ideas, las IES “no pueden ser un lugar neutro, sino el espacio propicio para actuar como agente motivador de los valores, en donde la [pedagogía] asuma un escenario vivencial para el cultivo de los mismos” (García-Vivas, 2017, p. 25). Más aún, siguiendo a Lévinas:

el saber sería, ... la relación del hombre con la exterioridad, la relación de lo *Mismo* con lo *Otro*, una relación en la que lo *Otro* es finalmente despojado de su alteridad, en la que se hace interior a mí saber, en la que [de] su trascendencia deviene inmanencia (1991/2001, p. 210).

CETYS Universidad se define como una institución humanista, asumiendo características de esta corriente, como la evidencia empírica así lo testimonia; mas la era de la sociedad líquida se caracteriza por adoptar posturas no solamente ajenas al humanismo, sino hasta contrarias. Concebir al Otro (ser humano), como el nuevo elemento patógeno del que habla Han (2017, p. 8), impide una visión de alteridad. Estamos frente a “una niñez y una juventud que mutó” (García del Dujo, 2015) y aún prevalecen actitudes que pudiesen dar pie a etiquetar a los más desfavorecidos por la desigualdad como “la población sobrante, del descarte expulsada a formas de vida inhumanas, precarias y degradantes” (Rivas, citado por Ortega, 2017).

El sentido antropológico de la educación es cimiento para que una institución de educación superior, como lo es CETYS, pueda determinar las características de las personas profesionistas que pretende formar. Esto constituye un reto, parte de esta problematización, ya que, como lo apunta Mèlich (2009),

Somos lo que somos (naturaleza), lo que nos han dado, lo que nos han hecho, lo que nos hemos encontrado, lo que hemos heredado (tanto física como culturalmente), pero queremos ser lo que no somos (condición), aunque no sepamos claramente lo que queremos ser (p. 105).

De lo anteriormente expuesto, se plantea el problema concreto que dirigió el presente estudio, el cual consiste en analizar, desde el discurso docente, si los profesores que imparten los programas de ingeniería en CETYS Universidad, campus Tijuana aplican en su práctica cotidiana las categorías de la pedagogía de la alteridad que se han seleccionado.

Preguntas de investigación

Citada que ha sido la argumentación sobre la problemática que aborda la presente investigación surge una pregunta general que la guía: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, la Pedagogía de la Alteridad?* De ella se pueden distinguir dos elementos fundamentales: por un lado, la pedagogía de la alteridad y por otro, los participantes de la investigación; es decir, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías en esta institución de educación superior, acotando espacialmente el campus Tijuana.

Para poder responder a esa pregunta genérica, se deberá comenzar por interrogantes específicas, cuya respuesta concreta habrá de abonar conocimientos relevantes más acuciosos, de cada uno de los elementos y categorías que se busca investigar. Como se advertirá en párrafos

posteriores, se abordarán cinco de las categorías en las que la literatura es recurrente, para establecer la puesta en práctica de la pedagogía de la alteridad, a saber: la vivencia de valores específicos, el sentido de espera, la responsabilidad del Otro, el testimonio docente y, finalmente, el sentido de acogida. De cada categoría, se desprenden sendas preguntas específicas.

En primer término, se deberá poner especial atención a la vivencia de valores en la docencia por parte del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, de ahí que sea relevante responder a la pregunta: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, los valores específicos y compartidos?*

En ese mismo orden de ideas, es relevante responder, en alusión a la segunda categoría, en torno a la institución educativa como entidad de acogida, concebida así por la pedagogía de la alteridad, habrá que responder: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, el sentido de acogida?*

Otra categoría de la pedagogía de la alteridad, que parte del encuentro con el Otro propicia la necesidad de responder a otra interrogante: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, la responsabilidad del Otro?*

La labor educativa cotidiana es fundamental en la pedagogía de la alteridad, en especial el hecho de que el docente pueda ser ejemplo para seguir por la manera en que se conduce y se convierte en referente ético, por lo que cobra especial relevancia responder a la interrogante: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, el testimonio docente?*

Finalmente, la pedagogía de la alteridad propicia la esperanza, por lo que conviene responder: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, el sentido de espera?*

Objetivos de investigación

Tal como lo afirman Bisquerra, et al. (2004): “el planteamiento adecuado del problema acota bien el ámbito de estudio y permite aterrizar mejor en el proceso de la investigación, al expresar con mayor exactitud qué se estudia (los objetivos de la investigación)” (p. 94). Es así como a continuación se expresan los objetivos, tanto el general, como los específicos, que sustentan esta investigación y cuya redacción se nutre de las preguntas general y específicas, respectivamente, que ya fueron explicadas con antelación.

Objetivo general

Analizar si, desde el discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, aplica la Pedagogía de la Alteridad.

Objetivos específicos

En este apartado se plantean los objetivos específicos (O.E.:) de la investigación:

O.E.1 Analizar, desde el discurso, la aplicación de los valores en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.

O.E.2 Analizar, desde el discurso, la aplicación del sentido de acogida en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.

O.E.3 Analizar, desde el discurso, la aplicación de la responsabilidad del Otro, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.

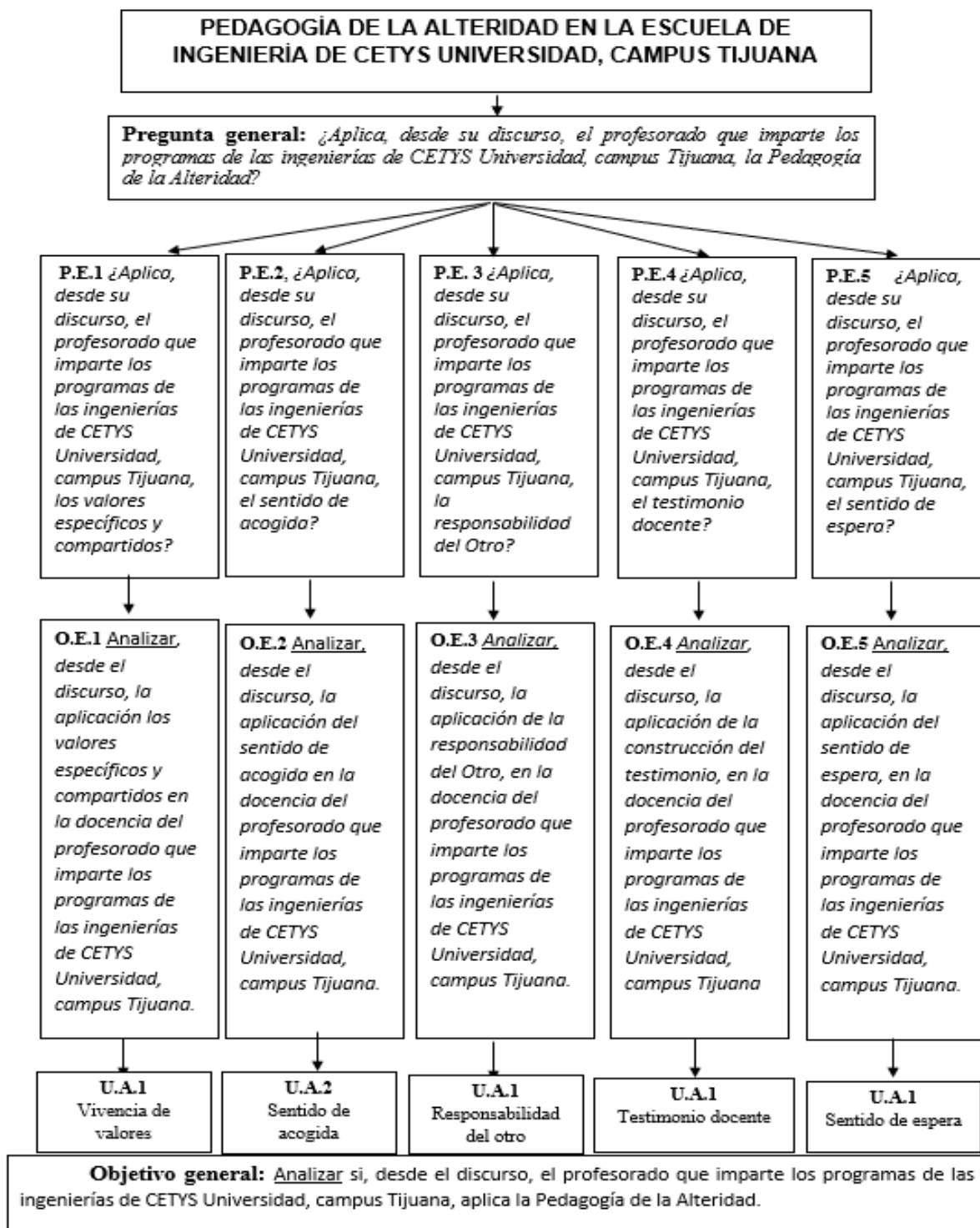
O.E.4 Analizar, desde el discurso, la aplicación de la construcción del testimonio, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.

O.E.5 Analizar, desde el discurso, la aplicación del sentido de espera, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.

Matriz de congruencia

Figura 1

Matriz de congruencia



Unidades de análisis y supuestos de investigación.

Azcona, Manzini y Dorati (2013) distinguen entre las unidades de análisis y las unidades de observación, ya que, en opinión de estos autores, suele haber confusiones entre ambos conceptos. Al respecto, ellos precisan que una unidad de análisis se define “como [el] tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado” (p.70).

En este sentido, las unidades de análisis son, para los fines de esta investigación, las categorías de la pedagogía de la alteridad seleccionadas: la práctica de los valores, el sentido de acogida, la responsabilidad del Otro, el testimonio docente y el sentido de espera. Y es que, se reitera, estos objetos delimitados fueron las entidades determinadas de esta investigación.

Se precisa que la investigación cualitativa realizada parte del supuesto de que, a pesar de que el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, tiene nociones de la Pedagogía de la Alteridad, no aplica las categorías aquí planteadas en su práctica docente. Si bien es cierto que no es obligatorio hacerlo por política institucional, también lo es que es una tendencia pedagógica que ha venido adoptando el CETYS en los últimos lustros y que en su visión hacia el año 2036 se dilucida una mayor implementación de esta concepción educativa.

Justificación

La presente investigación tiene relevancia social, pedagógica y académica. Especialmente se hace alusión a que no se han encontrado estudios previos en este campo. En cuanto al aspecto social, se hace referencia a que, como lo indican Cadieux y Laflamme (2009), una revisión de la literatura sobre el tema permite dar cuenta de una marcada evolución de los acontecimientos que han contribuido al afianzamiento de la ética en ingeniería, a veces lentamente, a veces drásticamente (p. 308, en francés original). Tal parece que hay un cambio drástico dentro de la

misma era de la sociedad líquida, iniciado, incluso, antes de la pandemia global de Covid-19, lo cual requiere que los futuros ingenieros tengan, por medio de la educación profesional una formación integral que abarque las diversas dimensiones de la persona humana. Esto seguramente repercutirá en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos que resuelvan los problemas, cada vez más complejos.

Las situaciones problemáticas a las que se enfrenta nuestra sociedad, inmiscuida cada vez más en los avances de la tecnología ve continuamente los acontecimientos con una visión reducida a una escala humana; una vida de hombre, con la miopía del egoísmo hedonista que vuelve a la persona una presa fácil de la cultura del consumo y del descarte. Así, esta investigación se focaliza en el análisis que puede hacerse desde el discurso docente de la manera en la que el profesorado participante lleva a cabo su labor, destacando la manera en la que el estudiante, el Otro, juega el papel protagónico en el hecho educativo.

Esta investigación tiene también una relevancia pedagógica y es que se busca el acercamiento especial con las ingenierías y no en otros programas educativos, debido a que la evidencia empírica del investigador y diálogos previos con egresados de carreras de ingeniería indican que existe un alejamiento profundo entre el docente que imparten estos programas y el estudiante, una despreocupación por el Otro, llegando incluso, al maltrato; aunado a ello, una actitud de resistencia por la reflexión ética y axiológica. Y es de tenerse en consideración que el formador suele valorarse por el sólo hecho de dominar los contenidos teóricos y prácticos de la materia; al hecho de que el estudiante asimile estos saberes es a lo que se le ha llamado educación y “se ha olvidado lo esencial de la misma: que ésta es un encuentro ético entre educador y educando” (Ortega y Gárate, 2017, p. 170).

Las unidades de aprendizaje propias de las ingenierías, bien se sabe, tienen una mayor concentración en las matemáticas y las ciencias experimentales. A pesar de que es importante que los saberes conceptuales y procedimentales sean sólidos para potenciar el talento de los futuros creadores de ciencia y herramientas tecnológicas, debe también tenerse en cuenta que continuamente se ha perdido la razón de ser de estos avances. La ciencia y la tecnología son fenómenos tan antiguos como el hombre mismo; creados e inventados para su humanización. Pero al parecer, ante la tendencia a absolutizar lo relativo y relativizar lo absoluto, ese conocimiento parece conducir a la deshumanización.

Continuando con la relevancia pedagógica, se coincide con Pedreño (2021), con el hecho de que la aplicación de la filosofía y ética de Lévinas ha cobrado vigencia en los últimos lustros y, a pesar de que hay diversos estudios teóricos, la autora sugiere “el empleo de diseños de investigación que impliquen la recogida de información en contextos educativos reales, a fin de incrementar el corpus de conocimientos contrastados disponibles en esta área de investigación pedagógica” (p. 161).

Por lo anteriormente expuesto, el análisis de los valores universales, como categoría que hace presencia de la Pedagogía de la Alteridad, aunado al sentido de acogida, la responsabilidad del Otro, al testimonio docente y al sentido de espera, propicia una evaluación firme que permita tener un acercamiento a la realidad que se vive en la formación de ingenieros en el campus Tijuana de CETYS Universidad, acorde a la misión que la institución se ha planteado. Es así que esta investigación, al tener una visión antropocéntrica, respetuosa del medio ambiente natural y social, encuentra en la pedagogía de la alteridad, una vía de profundización el conocimiento que pueda aportar a la ciencia educativa elementos significativos para profundizar en algunas de las categorías que le son propias, especialmente al cultivo de la esperanza.

Aunado a lo expuesto en el párrafo que antecede, los saberes conceptuales y procedimentales que los futuros ingenieros egresados de CETYS Universidad deben desarrollar, son parte de su formación; sin embargo, desde sus orígenes, la institución ha integrado en forma especialísima los saberes actitudinales, lo cual se puede afirmar desde la evidencia empírica ya que, en todos los programas de educación superior, tanto en licenciaturas como en ingenierías se maneja una serie de cursos de formación ética centrados en una concepción antropológica. Así, surge un natural alineamiento con la concepción de Lévinas, (1991/2001) en el sentido “la alteridad o exterioridad del sí mismo se recupera en la inmanencia. Lo que el pensamiento conoce o lo que aprehende en su experiencia es al mismo tiempo lo Otro del pensamiento y lo propio de él” (p.153).

En el aspecto académico, se pretende abonar al trabajo investigativo realizado por investigadores, al bagaje de información que se tiene sobre la pedagogía de la alteridad. De manera especial, se busca abundar, desde la perspectiva científica en la categoría del sentido de espera, debido a que, como pudo señalarse en esta unidad de análisis, confluye la vivencia de los valores, el testimonio, la acogida y la responsabilidad por el Otro. Es fundamental destacar en las carreras ingenieriles el rostro del Otro, y en ese mismo sentido es que el profesorado que se encarga de la formación de los futuros ingenieros, en los afanes académicos diarios ha de percibir a cada educando como el Otro, vulnerable o vulnerado, como el prójimo que requiere del auxilio del educador y es en esta perspectiva académica de otredad en la que la pedagogía de la alteridad se materializa en el plano fáctico.

Si bien es cierto que uno de los pilares fundamentales del modelo educativo de CETYS Universidad es el emprendimiento y que la misión institucional se encamina a que los egresados impacten positivamente en el mejoramiento económico del país, los valores económicos, de menor jerarquía, de acuerdo al ordenamiento de Max Scheler, guardan también importancia, a la luz de

la alteridad, se puede afirmar junto con Freire (2012) que “nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Ésta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos (p. 93)”.

Se busca que esta investigación llegue a realizar una evaluación profunda de cómo permea la vivencia de los valores universales, con la práctica de la Pedagogía de la Alteridad, a pesar de que se pudiese estudiar al campus o al sistema CETYS en sus tres sedes, se tiene la limitante del tiempo. Una limitante más es la posible dificultad que pudiera haber para el trabajo de campo por el empate de tiempos, especialmente con docentes de asignatura, quienes son contratados por algunos lapsos breves y que se tendría que disponer de otros espacios fuera de su clase para aplicar las técnicas de investigación con los participantes pertinentes.

En este primer capítulo de la tesis doctoral se ha realizado el planteamiento del problema de investigación, del cual se rescata la relevancia del tema, las preguntas y objetivos que se persiguen, así como las unidades de análisis que se abordarán y cuyo estudio se llevará a cabo en los siguientes apartados.

Revisión de antecedentes

En este apartado se presenta el estado del arte que guardan las investigaciones sobre la pedagogía de la alteridad. Hay una organización temática en congruencia con las cinco categorías de la pedagogía de la alteridad propuestas. Cada tema, a su vez, contempla las características de los estudios analizados en orden cronológico ascendente.

Categoría vivencia de los valores

En un estudio narrativo que se realizó por Arbiol (2018), se abordó la práctica educativa de cuatro educadoras sociales, con la finalidad de rescatar la experiencia de la pedagogía de la alteridad, reconociendo al Otro como un todo complejo que requiere ser acogido con respeto. Con este fundamento, la autora denota que los sujetos de estudio aplican esta pedagogía en su cotidianidad aplicando “un saber fundado en la relación de alteridad” (p.123).

Ortega y Romero (2018), presentan un estudio hermenéutico a partir del cual proponen la alteridad como pedagogía que coadyuva a la construcción de la paz. Ésta es entendida por los autores como una “construcción justa y equitativa de las condiciones de vida para todos. ... los contenidos indispensables para educar en la paz son: la integración del diferente cultural; la justicia y la solidaridad, y el cuidado de nuestra casa común” (p. 95).

Las categorías seleccionadas se encuentran explícita o implícitamente abordadas en las diferentes obras consultadas. Vila (2019, p. 177), por su parte lo hace desde tres dimensiones de la pedagogía de la alteridad, con sus tensiones y categorías, a saber: a) la pedagogía de la relación sensible, con las tensiones objeto-sujeto e intencionalidad-funcionalidad; así como las categorías de representación, corporeidad, solicitud e interrogación b) pedagogía de la escucha, con las tensiones influencia-autonomía, responsabilidad-libertad y autoridad-disciplina; así como las categorías de comprensión, contexto, experiencia y proceso c) pedagogía de la invitación, con las

tensiones confianza-respeto, singularidad-colectividad y las categorías de encuentro, diálogo, acción y promoción.

Rueda (2019), mediante su estudio, presenta un ensayo en el que plantea las características que debe tener la educación en el contexto colombiano. Para hacerlo, realiza una exégesis a partir de dos filmes. La propuesta concluye que la educación debe cumplir con cinco lineamientos:

“1) La buena educación exige restaurar la confianza entre estudiantes y maestros, 2) Educar debe ser una experiencia afectiva para resultar efectiva, 3) No existe educación sin deseo de aprender, 4) La verdadera educación no es sinónimo de enseñanza, 5) Educar es más que formar profesionales, educar significa preguntarse por el tipo de sociedad que se quiere” (p. 213).

También entendida la pedagogía de la alteridad como “de hospitalidad”, Baptista (2019) retoma los fundamentos levinasianos para rescatar la labor del docente de identificar el rostro del Otro. Al hacer un análisis hermenéutico de la pedagogía de la alteridad, resalta la importancia de “fomentar habilidades desarrolladas a través de procesos de formación específicos, tanto en el contexto de la formación académica como formación profesional, en el contexto de la educación temprana y formación continua” (p. 6).

Después de analizar las generalidades de la pedagogía de la alteridad, ahora se abordan cada una de las categorías seleccionadas. El abordaje de la pedagogía de la alteridad tiene como elemento subyacente la formación en valores. García y Fernández (2017) llevaron a cabo una investigación que, si bien es cierto, aborda como participantes a los profesionales en la carrera de Comunicación Social, tocan tópicos relevantes ya que parten de un análisis teórico, tanto axiológico como ético; posteriormente, consideran la importancia del contexto educativo para diseñar un sistema de acciones para la formación de los profesionales y, finalmente, esas acciones

se concretan no solamente entre el profesorado y los estudiantes, sino en el personal administrativo y demás actores sociales que intervienen en la formación. Estas acciones se consideran replicables en diversas carreras, por lo que se reitera el interés de este hallazgo.

En ese mismo orden de ideas, con la finalidad de destacar la importancia de los valores, aplicados en la enseñanza universitaria, Colina y Delgado (2018) llevan a cabo un ejercicio de análisis hermenéutico, para resaltar los valores que son de especial relevancia para ser consolidados en la universidad, a pesar de que se destaca a la familia como célula de la sociedad y la principal formadora inicial, siendo la tarea de la institución de educación superior fomentarlos, teniendo en consideración la multiplicidad formativa del estudiantado. Dichos valores son: “justicia, libertad, responsabilidad, integridad, respeto, lealtad, honestidad, equidad, entre otros” (p.202).

Con la finalidad de profundizar en la importancia que tienen para la formación de calidad en los estudiantes universitarios, haciendo uso del método hermenéutico, Dicado, Campi y Saa (2019), basados principalmente en las aportaciones axiológicas de Max Scheler, destacan la necesidad de tener presente la formación en valores en el ámbito universitario, partiendo de la realidad existente en las sociedades actuales, calificada por los autores de egoísta, odiosa, cruel y violenta, a lo que subyace una crisis de valores y relativismo moral.

Se rompe el hilo cronológico para hacer un paréntesis, con la finalidad de seguir el mismo orden temático y es que Linares (2023) indica, en términos parecidos a los planteados en el párrafo que antecede que

la autodeterminación del individuo [...], más que llevar a un crecimiento de la calidad de vida y a una mayor integración social, ha moldeado una sociedad donde el egoísmo y la ausencia de compromisos y obligaciones recíprocas han encerrado al individuo dentro de

sí y, con ello, generado una crisis de la educación que no atina a llevar a los estudiantes a existir plenamente; es decir, a salir plenamente de sí a través de reconocer al otro (p. 33).

Jiménez, Patlán y Llanos (2019) realizaron un estudio con la finalidad de aportar marcos explicativos del comportamiento humano mediante la interacción entre la organización y la persona, para lo cual analizaron la relación y jerarquía de los valores personales entre jóvenes universitarios, así como el significado e importancia que ellos les daban. Partiendo del ideario institucional de la Escuela de Ciencias Administrativas de la Universidad La Salle Morelia, se logró comprobar, por medio de una técnica mixta que consistió en la aplicación de un cuestionario a una muestra y un análisis posterior, apoyado en redes semánticas, que los valores practicados de manera personal, conforme los estudiantes avanzan en su carrera, transitan a la aplicación de los valores en un plano trascendente y que hay una consonancia entre la jerarquía personal de valores y el ideario institucional.

Ante la situación dada en torno a las conductas éticas y basadas en valores de los egresados universitarios en las empresas, Inostroza, Santander, y Severino (2020) estudiaron la concepción ética de 36 docentes de la Escuela de Contador Público de la Universidad Católica del Maule, Talca, Chile, así como su actitud ante los valores promovidos, mediante una encuesta, denominada Medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la Ética Profesional Docente y su papel como transmisor de valores, de García, Ferrández, Sales y Moliner (2006). Como resultado, se obtuvo que los docentes concluyen que deben “enseñar valores a sus estudiantes, sin tratar de influenciarlos. Para ello, es necesaria una preparación específica que asegure la transmisión de valores” (p. 291).

Partiendo de los retos que presenta la llamada cuarta revolución industrial, Juliá, Meliá, y Miranda (2020) llevaron a cabo una investigación en el sistema universitario español, mediante el

análisis de diversos indicadores en el que relacionan el papel de la economía social y la universidad en la formación de emprendedores con competencias tecnológicas y axiológicas. Los resultados del análisis muestran que en el sistema universitario español se promueve el emprendimiento mediante dos pilares fundamentales, como lo son el conocimiento tecnológico y los valores propios de la economía social. Ante ello, los autores logran concluir que “una economía más inteligente y con valores [es el] camino inexorable para contar con una economía más competitiva y a la vez sostenible” (p. 55).

Ahora bien, además de la revisión de antecedentes sobre la formación de universitarios, basada en valores, se concretiza el aspecto axiológico, para hacer alusión a la literatura que aborda, en forma concreta, la educación axiológica en la formación de ingenieros, específicamente. Ante ese panorama, en principio de cuentas, se aclara que, en diversas bases de datos, durante el lapso de la presente investigación, no se encontraron estudios suficientes en español, inglés, francés, portugués, italiano o catalán. Se coincide con Pedreño, Mínguez y Romero (2022), en el sentido de que “se puede señalar la escasez de estudios empíricos en el contexto de la educación formal, así como la falta de programas de formación docente en pedagogía de la alteridad” (p. 309).

Ante esto, la literatura es inexistente o al menos, escasa, a pesar de que sí se encontraron algunas investigaciones en el área de la bioética o el planteamiento de dilemas ético-jurídicos del campo de aplicación de las diversas ingenierías, mas no se aborda la formación en valores, concretamente. Algunos estudios de relevancia que fueron encontrados son los que a continuación se describen.

Al trabajar con un grupo de estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Ingeniería Civil, Miller y Brumelow (2017) destacan la percepción positiva a valores relacionados con la sustentabilidad. Su investigación, efectuada entre estudiantes de Ingeniería Civil, mediante la

aplicación de un cuestionario, pudieron detectar el interés de los jóvenes por establecer los objetivos de la carrera en un orden jerárquico. En primer lugar, los centrados en las personas; en segundo lugar, los centrados en el planeta y, al final de la escala jerárquica, quedaron valuados, los centrados en la prosperidad económica. Lo más relevante de esta investigación es que se encontró que el estudiantado proveniente de algún grupo étnico y los pretendían estudiar subdisciplinas en ingeniería ambiental, ingeniería de recursos hídricos e ingeniería geotécnica (p. 6, en inglés original), jerarquizaron de manera significativamente distinta que el resto.

En su trabajo, Sosa, Duarte, y Fernández (2019) plantean su intención profunda y comprometida de hacer “una invitación para que los ingenieros que optan por ejercer su profesión como docentes, consideren su papel trascendental como agentes sociales de transformación y desarrollo de los estados” (p. 8). En este estudio de corte cualitativo, los autores hacen una revisión de los modelos pedagógicos implementados en las aulas de 16 universidades colombianas, mediante la aplicación de los instrumentos a docentes y estudiantes que hubiesen terminado la unidad de aprendizaje denominada Circuitos Eléctricos. Los resultados mostraron que prevalece el modelo tradicional y conductista. El 53% de los docentes, identificó este modelo pedagógico; mientras que esa misma percepción la tuvo el 67% de los estudiantes. Finalmente, el estudio concluye que la principal causa de que ese modelo es el que prevalece, es la repetición del patrón de enseñanza implementado en la época de estudios superiores de los ahora docentes.

Por su parte, Winter et al (2019), abordan el estudio de los valores humanos en el desarrollo de *software* y, si bien es cierto que no trabajan directamente el tema de la formación de ingenieros en la educación superior basada en valores, se consideró la aportación en el sentido de que concluyen, por un lado, la distinción entre el área axiológica y la ética y, por el otro, la importancia de abordar el estudio de esta temática, al afirmar que es fundamental fortalecer el marco teórico

sobre los valores y que éstos siguen siendo una cosa complicada de estudiar, sobre todo por su funcionamiento ... y su variedad de interpretaciones subjetivas. Ésta, aunque compleja naturaleza, exige avances, tanto teóricos, como empíricos (p. 25, en inglés original).

En este párrafo se hace una interrupción de la lógica cronológica seguida para la coherencia de este subapartado ya que, a manera de puente entre la formación en valores y la relación con las otras categorías seleccionadas de la pedagogía de la alteridad, para lo cual se cita a Gutiérrez y Pedreño (2018) quienes hacen un estudio sobre la pedagogía de la alteridad concebida como un paradigma para la educación en valores. Para ello, las autoras hacen un análisis hermenéutico, comparando la pedagogía tecnológica con la pedagogía de la alteridad y la relevancia de la cuestión axiológica subyacente. Destacan, así mismo el “carácter relevante [de la investigación] viene dado por una nueva forma de entender la educación en valores, situándola en un nuevo paradigma que cuestiona críticamente los supuestos de una pedagogía tecnológica todavía vigente en la actualidad” (p. 108).

En ese mismo orden de ideas, Arboleda (2014) establece que “la pedagogía de la alteridad encuentra en la formación en valores una vía auténtica para promover relaciones de alteridad” (p.12).

Es fundamental que haya congruencia entre los valores personales y los institucionales. Las investigaciones realizadas Schwartz et al, (1999), citados por Zazueta y Arciniega (2010), mencionan que “los valores en el trabajo son una proyección de los valores personales” (Pimentel et al, 2019, p. 2193). Diversos autores coinciden en el impacto que tiene la creciente crisis axiológica, partiendo incluso desde la filosofía de la alteridad, al relacionar la antropología con el fin de la labor universitaria, aclarando que “lo humano sólo se ofrece a una relación que no es un poder” (Lévinas, 1991/2001, p. 23); Valqui (2017) por su parte, plantea incluso de un

“envilecimiento generalizado de los valores éticos, sociales, humanos, estéticos, ecológicos, culturales, educativos, científicos, religiosos y políticos” (p. 27). En ese mismo orden de ideas, el mundo y sus personas han cambiado drásticamente y lo axiológico, también. “Antes, las generaciones adultas intentaban transmitir sus valores, su visión del mundo y sus creencias a las generaciones jóvenes. Ahora parece que nos encontramos en una situación inversa”. (Duch, 2019, p. 68).

Dentro de la filosofía institucional, CETYS Universidad ha creado un sistema de valores, de los cuales destacan seis; a saber: belleza, libertad, el bien, verdad, espiritualidad y justicia (Centro de Enseñanza Técnica y Superior, s.f., -a). Sobre estos valores y la forma en que el profesorado estudiado los asume en su práctica docente, se enfoca esta categoría.

La enseñanza de los valores debe ser vivencial, desde las relaciones de alteridad. “El aprendizaje de los valores ... está inseparablemente unido a la experiencia” (Ortega y Gárate, 2017, p. 124). De aquí se desprende la necesidad del conocimiento profundo, teórico; pero sobre todo vivencial, fáctico, por parte de las personas que, más que con palabras, con obras, se han de convertir en referentes axiológicos, debido al marcado testimonio ético ante los estudiantes de ingeniería en CETYS Universidad. El alejamiento físico, que no distanciamiento social que ha traído consigo el Covid-19, debe tener en alerta a la educación, ya que “se ha olvidado lo esencial de la misma: que ésta es un encuentro ético entre educador y educando” (Ortega y Gárate, 2017, p. 170).

Jáquez (2021) realiza un estudio de caso, en su tesis doctoral dedicado a analizar, desde un enfoque cualitativo, la importancia que tiene la entrega de la enseñanza ética, desde la perspectiva de los egresados de la ingeniería en ciencias computacionales de CETYS Universidad, indicando diferencias entre quienes laboran en empresas muy grandes y empresas locales. Son los primeros

quienes dan una mayor importancia al impacto de las decisiones que se toman a la luz de la ética en las aportaciones tecnológicas que realizan en su labor. Sin embargo, ambos grupos de participantes coinciden en la importancia que tiene el testimonio docente en su formación, así como también en la priorización de la enseñanza práctica sobre la teórica.

También hay pensadores que reconocen el reto de educar a la generación que ha sufrido los embates de la pandemia y las consecuencias que puede traer en el ámbito social, concretamente, en el empleo. En una entrevista concedida vía escrita para Fanjul (2021), del periódico El País, Byung-Chul Han declara, aludiendo a la figura de lo que él llama *Homo Ludens*:

La digitalización conducirá a un desempleo masivo. Este desempleo representará un problema muy serio en el futuro. ¿Consistirá el futuro humano en la renta básica y los juegos de ordenador? Un panorama desalentador. *Con panem et circenses* (pan y circo) se refiere Juvenal a la sociedad romana en la que no es posible la acción política. Se mantiene contentas a las personas con alimentos gratuitos y juegos espectaculares. La dominación total es aquella en la que la gente solo se dedica a jugar. La reciente e hiperbólica serie coreana de Netflix, El juego del calamar, en la que todo el mundo solo se dedica al juego, apunta en esta dirección.

Hasta aquí se ha realizado la exposición de las investigaciones relevantes para este trabajo, pudiendo esclarecerse que, si bien es cierto que existen algunas sobre la formación basada en valores en la educación superior, son aún más escasas las dedicadas al área de la ingeniería. Además, se encuentra que la Pedagogía de la Alteridad ha sido estudiada especialmente en España y México; pero es menester profundizar en esta categoría adicional, la vivencia de los valores, que se propone como subyacente a las demás. De ello dan indicio, por un lado, en su tesis doctoral, Becerra (2021), quien afirma, al abordar la categoría de sentido de espera, que “la escuela como

promesa, se sustenta en los valores éticos en los que fundamentan su conducta, de entre los que se retoman la honestidad, el respeto, la tolerancia, el amor a las personas, la humildad y la democracia” (p. 188). Por otro lado, insiste Mínguez (2022), refiriéndose a la Pedagogía de la Alteridad, que “este modo de educar en valores morales responde más a una particular metodología de enseñanza-aprendizaje que a un modelo educativo en el sentido de ofrecer un modo de construir la dimensión moral de la persona” (p. 3).

Categoría sentido de acogida

Habiendo abordado la categoría de la vivencia de los valores, ahora se presentan los hallazgos literarios más relevantes sobre la Pedagogía de la Alteridad y el sentido de acogida, siguiendo un orden cronológico ascendente. Se aclara que se consideró pertinente el incluir los planteamientos teóricos de Ortega y Romero (2022 y 2023), debido a que, si bien es cierto son planteamientos teóricos y no productos de investigación, conforman algo más de la escasa literatura sobre Pedagogía de la Alteridad.

Para iniciar, Sánchez (2020) realiza una investigación con enfoque cualitativo, a partir de la técnica de análisis semántico estructural de contenido, mediante la cual busca apreciar el sentido que las docentes le dan a la acogida en un centro de desarrollo infantil, ubicado en Manizales, Colombia. Se destaca el sentido de acogida como un elemento ético del que es responsable el docente y que parte de percibir que los estudiantes

“son ante todo personas, son seres humanos grandes en amor, inocencia y bondad, personas dignas de afecto, respeto, por quienes tienen un gran sentido de responsabilidad para que estén siempre bien, tanto dentro [de la escuela] como fuera de [ella], en el presente y en el futuro” (p. 36).

Pedreño (2020) realizó una investigación que constituye su disertación para la obtención del grado de doctorado. En ella realiza un estudio comparado sobre la práctica de la Pedagogía de la Alteridad, en la relación existente entre el educador y el educando, a la luz de la filosofía levinasiana. La comparación se realiza en dos escenarios: Murcia, España y el municipio bajacaliforniano de Ensenada, en México. Dentro de las categorías mayormente abordadas en el discurso de los educadores participantes encontró la acogida, la cual, señala, es posible gracias a que se genera confianza y “la motivación del docente hacia su quehacer educativo, entendida como vocación y entusiasmo por la enseñanza, así como la capacidad para motivar a su alumnado en la superación de dificultades.” (p.167).

En su tesis doctoral, Becerra (2021) lleva a cabo una investigación con enfoque cualitativo en la que estudia las relaciones entre estudiantes y docentes del nivel medio superior del campus Mexicali de CETYS Universidad. Identifica cuatro categorías de la Pedagogía de la Alteridad, entre las que se cuenta el sentido de acogida. Los rasgos de acogida se identifican en la vida profesional de los docentes de bachillerato, concluye, “en el sentido de mostrarse presentes y atentos a la necesidad emocional y [,] por supuesto [,] académica” (p. 184).

En otro estudio realizado en 2021, Gómez, a partir de un estudio fenomenológico-hermenéutico resalta que la incompletitud y vulnerabilidad del Otro interpela al educador para acoger. Indica cómo no es lo fundamental el contar con las herramientas completas para acoger al Otro; pero sí es fundamental la apertura que debe haber para brindar hospitalidad en el hecho educativo.

Gil y Arboleda (2022) llevan a cabo una reflexión hermenéutica basados principalmente en la filosofía y ética de la alteridad de Lévinas, a partir de lo cual presentan el hecho educativo como un acontecimiento necesariamente ético y no solamente técnico. La respuesta ética del

educador, proponen, es la acogida del Otro; aún más advierten los autores que “en tanto el profesor no asuma tal acogimiento, no se revelará como educador” (p. 18).

Por su parte Ortega y Romero (2022) realizan una propuesta pedagógica basada en el estudio profundo de la antropología levinasiana y la educación moral en el que resaltan que la educación moral es “una respuesta de acogida compasiva al otro en su situación de especial necesidad” (p.233). La concepción antropológica de esa respuesta ética difiere del deber ser normativo kantiano para establecer la pregunta de partida del acto moral-educativo ¿De quién soy prójimo?

Mínguez (2022) realiza una ponencia en la que señala la imperiosa necesidad de contar con una nueva propuesta pedagógica, orientada a los estudiantes de esta época. Dicha propuesta es la Pedagogía de la Alteridad. Algunas de las categorías aquí señaladas son también planteadas por el distinguido maestro murciano: “cuatro valores o dimensiones básicas de la alteridad que educa: la responsabilidad (o mejor, responsividad), la compasión, la acogida (o mejor, hospitalidad) y el testimonio” (p. 9). En cuanto a la acogida, señala que “es la recepción gratuita del otro. No se trata de una recepción recíproca en donde uno queda en deuda con el otro, sino que el acto educativo de acoger al otro es una relación de servicio” (p.12).

Insiste Ortega (2023-b), mediante un análisis hermenéutico profundo de la ética y la antropología levinasianas en que la acogida del Otro constituye la base de un nuevo paradigma educativo, presentado como azaroso, propio de una aventura, lo cual “exige al educador echarse a sus espaldas la responsabilidad de hacerse cargo del Otro, meterse en la trama de vida del Otro, partir de su experiencia” (p. 33).

Finalmente, Ortega y Romero (2023) establecen que el sentido de acogida desde la perspectiva de Lévinas se da no desde un imaginario; sino a partir de la presencia real, desde el

encuentro. Esto es porque solamente puede darse la hospitalidad amorosa más allá del mero discurso. Rescatan también la dificultad de difundir en la educación la ética de la acogida, en una forma de pensar retributiva, de intercambio. Pese a ello, “Basta con que los alumnos encuentren a un solo profesor en su centro que sea para ellos acogida y acompañamiento. Él será el rostro humano que necesitan en el proceso de construcción de su proyecto de vida” (p. 110).

Categoría responsabilidad del Otro

En la filosofía levinasiana, además de presentarse el sentido de acogida, se da un paso más, la responsabilidad del Otro. Esta categoría es reflexionada por Arcos (2019), quien, al hacer un estudio crítico de la filosofía kantiana a la luz de la concepción del cosmopolitismo, da con la alteridad de Lévinas y de la relación de cuidado asimétrico y solidario que surge ante la persona y su vulnerabilidad, respetando en todo tiempo su individualidad y autonomía, su otredad.

Ortega (2020) realiza una reflexión sobre la responsabilidad del Otro y ahonda, incluso en el cuidado más allá del Otro, también del cuidado de la casa común, ante las circunstancias que ha dejado la pandemia provocada por el Covid-19. En esta reflexión el autor insiste en que “la educación aparece siempre envuelta en la responsabilidad indeclinable hacia el Otro” (p.26). El autor profundiza al concebir la responsabilidad del Otro como una cuestión ontológico-antropológica, pues “privar al hombre de su dimensión social es desnaturalizarlo. La ética, es decir, la responsabilidad es la característica que nos define como humanos. El ser humano es un ser de respuestas, y ha de responder del otro” (p.26).

Gómez y Rojas (2020) realizan un estudio en el que reflexionan sobre la manera en que la memoria histórica, particularmente, a partir del conflicto armado colombiano, puede convertirse en un camino educativo hacia el reconocimiento de la alteridad. Los autores realizan una investigación con enfoque cualitativo cuyos participantes son estudiantes de psicología quienes

vivieron directamente el conflicto. Con base en la concepción de la sociedad líquida posmoderna de Bauman destacan que “se han creado relaciones o comunidades frágiles, sin una razón de ser, es el miedo al amor altérico, comprometido y responsable para reconocer en el otro la importancia de construir la historia personal y colectiva” (p. 90). Pese a ello detectan que el afán por no repetir los hechos victimizantes provocó un sentido de responsabilidad por el Otro, en un entorno de alteridad, proponiendo una educación que propicie la “ética del cuidado, que debe primar por encima de una ética marcada por la ley” (p. 95).

La respuesta que da el educador frente a la necesidad del Otro parte de la responsabilidad. “La pedagogía de la alteridad pretende abundar en el sentido de responsabilidad que “responda” a la circunstancia concreta del otro para que pueda vivir y desarrollarse como miembro de un grupo humano” (Mínguez, 2022, p. 13), según lo puntualiza el autor en la ponencia reseñada en párrafos anteriores.

Al hacer una revisión sistemática sobre la aplicación de la filosofía de Lévinas, Pedreño (2021) insiste en diversas ocasiones en la responsabilidad del Otro como uno de los elementos de la aplicación pedagógica de la alteridad. Si bien indica que hay “una excesiva diversificación de la línea de investigación, como una insuficiente preocupación por consensuar y delimitar los conocimientos o principios pedagógicos que derivan de la obra de Lévinas” (161) se advierte en el cuerpo de la investigación que la responsabilidad del Otro es algo recurrente, por lo que se insiste en su importancia como categoría de la corriente multicitada.

En su tesis doctoral, Becerra (2021) alude a la responsabilidad del Otro. Establece que dada la escasez de investigaciones empíricas sobre la Pedagogía de la Alteridad no fue posible concluir en su tesis doctoral que la responsabilidad del docente por el estudiante sea palpable; pero sí identifica que el profesorado presenta algunos rasgos, entre los que se destaca el “no permanecer

ajenos a responder a las demandas de los estudiantes [y] ese tipo de concepciones en torno a su vocación les lleva a estar disponibles y adaptarse a ellos” (p. 185).

Mediante un ensayo, Moreno y Vila (2022), plantean la relación cuerpo-palabra y alteridad como una propuesta pedagógica, mediante la cual “puedan generarse situaciones de empatía con respecto del goce o disfrute en caso de que se esté al cuidado del otro de manera desinteresada” (p. 405). El ensayo filosófico busca una propuesta de educar en el *nosotros* que propicia la responsabilidad del Otro, a partir del encuentro. Destacan los autores que

el lenguaje establece el vínculo social, sin embargo, [...] la predisposición a la alteridad no surge en el lenguaje, sino antes, en la percepción del cuerpo del otro desde los referentes culturales con los que el educando arriba al encuentro (p. 412).

Finalmente, en relación con esta categoría, en su aportación a la obra bibliográfica, Gutiérrez y Pedreño (2023) abordan la importancia de que el profesorado sea consciente, para llevar a buen término su labor desde una perspectiva ética, de la importancia que tiene el que permee una verdadera responsabilidad pedagógica. A pesar de que las autoras conciben la dificultad que ello implica, concluyen externando que “instalarse en el pensamiento de Lévinas implica partir de la ruptura como posibilidad y de la esperanza como motor de transformación. Sin ruptura no hay cambio y, sin esperanza, no hay educación posible” (p. 83).

Categoría testimonio docente

Dentro del estudio comparado realizado por Pedreño (2020), al cual se ha aludido en este apartado, en la categoría de sentido de acogida, la investigadora ha reconocido también como relevante el testimonio. Y es que es una de las tres categorías de la Pedagogía de la Alteridad que más resaltaron en el discurso de los docentes, resalta especialmente que “el comportamiento del docente en el aula es una fuente de aprendizaje para el educando” (p. 168).

En la citada ponencia de Mínguez (2020) se rescata la importancia de la categoría denominada testimonio docente en las investigaciones de “Pedreño (2020), Becerra (2021) y Ramírez (2021)” (p.12). Y el disertante manifiesta que esta categoría implica que el educador llegue al extremo de olvidarse de sí mismo en aras de atender al Otro. “Estar atento a la realidad de la vida del alumnado es fiel reflejo de ser testigo de esta nueva pedagogía. Pero, para ello, es necesario que el docente “abra los ojos”, vea la realidad del otro que se educa y se deje interpelar por ella” (p.13).

La categoría del testimonio docente es también abordada por Becerra (2021), en el trabajo ya citado en los párrafos que anteceden, llega a concluir que el testimonio, no entendido desde la Pedagogía de la Alteridad como algo que tenga como presupuesto la autoridad; sino más bien una concepción de compañía del Otro, para los docentes del bachillerato del CETYS, campus Mexicali, “es fundamental para su relación con el estudiante, porque se observan como modelos de conducta; guías o acompañantes de vida” (p. 186).

En un estudio reflexivo en el que se concibe el hecho educativo a partir de una relación de alteridad, los autores ponen de manifiesto los efectos del encuentro del Otro con el docente que testimonia con su actuar en virtud de que

las experiencias en la escuela no se reducen a estrategias planificadas o tácticas de enseñanza; mucho menos a la experimentación de lo que somos y vivimos; más bien, reconocemos que las experiencias se hacen en las historias vividas, los testimonios contados y narrados por nosotros y otros; tacto pedagógico que hace que nos relacionemos con los demás, lo que es mucho más que una estrategia o una táctica (Jaramillo, Cortes y Jaramillo, 2020, p. 152).

Y es que estos investigadores insisten en lo significativo que es el testimonio docente en lo que el estudiante aprende, toda vez que “la palabra vive junto al relato; la narración y el testimonio viven junto a la memoria” (p. 161).

Ortega (2023-a) presenta una propuesta antropológica y ética que responda a la escasa solidez de las instituciones posmodernas en una reflexión hermenéutica: se refiere, en general la ética que responde a la concepción antropológica recogida de la filosofía de Lévinas. Ello puede aplicarse al educador que sirve, toda vez que esa concepción “exige ejemplaridad y testimonio en aquellos que ejercen la representación ciudadana” (p. 25).

“El testimonio se configura y transfigura a partir de la experiencia del existir, y que está, a su vez, se vive y se narra porque se comprende y refigura a través del testimonio” (González, 2023, p. 144). Además de tal reflexión, el autor, en su aportación a la obra bibliográfica se centra en esta categoría. Añade además que es una herramienta didáctica eficiente y cómo dicha categoría ha sido abordada como palabra-acción.

Categoría sentido de espera

Gárate (2018) hace especial énfasis en la educación que, basada en una relación de alteridad entre el docente y el educando, es generadora de esperanza. Concibe a la escuela como una institución llamada a cumplir una promesa.

Un estudio reflexivo, sobre la imperante necesidad de abordar la esperanza es realizado por Giroux, (2019). Parte de un diagnóstico de la Sociedad y la democracia posmodernas y realza la labor de la educación y su prioridad en las políticas para dar respuesta a los desafíos de nuestros tiempos. Indica que

Reclamar la pedagogía como una forma de esperanza educada comienza con el reconocimiento crucial de que la educación no se trata únicamente de capacitación laboral

y de fabricación de productos, sino también de asuntos de compromiso cívico, pensamiento crítico, alfabetización cívica y la capacidad de agencia, acción y cambio democráticos (p. 155).

Dentro de la literatura consultada sobre Pedagogía de la Alteridad, esta categoría es la que menos aparece abordada; sin embargo, cobra sentido si se reflexiona en que esta virtud expresa la labor de la escuela, tal como lo señala Becerra (2021), quien concluye en su trabajo que “no hay manera de educar sin esperanza, esto implicaría educar sin ética, sin dirección o sentido” (p. 188). El abordaje del sentido de espera que plantea es dual; es decir, por un lado, la aborda como lo que le da sentido a la labor docente y, por otro lado, aborda la manera en que el docente genera esperanza a los estudiantes para que haya una visión de futuro en la que el Otro logra, mediante el hecho educativo una mejor versión de su persona.

En una compilación narrativa, Gárate (2021), junto con diversos escritores recogen una serie de testimonios a partir de la vida de varios educadores y sus biografías y es a partir de la práctica docente que se detecta la aplicación de cuatro de las categorías planteadas en esta investigación. Se indica en el libro que el docente que cumple con los atributos de la Pedagogía de la Alteridad “[es] responsable del otro, inspirador, enseñante desde el testimonio, capaz de crear un sentido de espera en los alumnos” (p. 19). Éste último es la categoría aquí reseñada, la que especialmente cobra realce al ser aludida por más de 70 ocasiones en la obra y ser el eje de tres capítulos del libro.

Méndez (2022) realiza un estudio hermenéutico de la pedagogía de Paulo Freire y, entre otras reflexiones, destaca el binomio que en este subapartado se plantea: alteridad y esperanza. Establece que en el ámbito educativo “hablar de esperanza es ir a la esencia misma del sujeto, es encontrarse con su ser, es buscar los fundamentos de su propia existencia arraigada desde su cultura

y cosmovisión” (p. 272). Opina que los aportes de Freire pueden también ser catalogados como aportes a la pedagogía de la alteridad.

Una profundización en la categoría de sentido de espera es la que realizan Gárate y Becerra (2023), en cuyo capítulo de la obra abordan esta virtud desde la perspectiva educativa. La reflexión de los autores, según ellos mismos explican, tiene tres modos de abordar la esperanza: primero, la definición de esperanza y sus características, según algunos referentes teóricos; en segundo término, la aplicación del sentido de espera como respuesta a una sociedad caracterizada por la desesperanza. En tercer término y con mayor énfasis, argumentan cómo la esperanza es articuladora a las categorías de la pedagogía de la alteridad que los autores identifican: “responsabilidad, acogida y testimonio” (p. 163), con lo que, cabe destacar, tocan cuatro de las cinco categorías aquí estudiadas. Ante la sociedad descrita, como es común en Gárate, a partir de personajes con un nombre, ambos autores describen escenarios distintos en los que también es distinta la concepción de la esperanza. La complejidad de la sociedad desesperanzada que describen requiere también, según el texto, de “tres factores que provoquen la ruptura: un educador o educadora, una familia, el talento personal. Y en esa conjunción de astros, tocan a la puerta la acogida, la responsabilidad, el testimonio y la esperanza” (p.183).

Con esta categoría se termina la revisión de antecedentes que, sobre las categorías de la Pedagogía de la Alteridad seleccionadas se ha planteado, a partir de la consulta literaria más reciente y que conforma una visión de conjunto y que propicia un marco de referencia, mismo que se aborda en el siguiente apartado.

Marco de referencia

En este apartado se presentan las principales referencias ordenadas primeramente para establecer la conceptualización de la educación integral; posteriormente se enmarca en lo general la pedagogía de la alteridad y luego, se enfatiza cada unidad de análisis, que también integra las categorías que se abordan en esta investigación: la vivencia de los valores, el sentido de acogida, la responsabilidad del Otro, el testimonio docente y el sentido de espera.

Conceptualización general de la educación integral

La necesidad de abordar de manera emergente la conceptualización general de la educación integral es suscitada por lo encontrado en el análisis hermenéutico de los corpus de las entrevistas. En ese sentido, la “formación integral” o “educación integral” (para los fines de esta investigación no se hace distinción entre ambos conceptos), más allá de la educación tradicional centrada en la memorización de contenidos

se define [...] como un proceso educativo que fomenta la argumentación crítica, promueve la integración de saberes, potencia la adquisición de competencias (conocimientos, capacidades y actitudes) y consolida principios y valores, como un paso previo y necesario para el ejercicio profesional y para la convivencia cívica (De Dios, Parada, Claudio- Quiroga y Font de Villanueva, 2023, p.8).

La clásica concepción de la educación como un acto por medio del cual el estudiante aparece como un recipiente vacío que hay que llenar de conocimientos, de muchos conocimientos, queda atrás como un modelo fallido que tampoco concibe integralmente a la persona humana. La educación integral, por el contrario, “busca contribuir al desarrollo humano atendiendo a las características y condiciones de vida que los seres humanos comparten. Educar provoca

inteligencia emocional, intelectual y ética; capacitando para interactuar en función de modificar las condiciones de vida injusta” (Martínez, Alturo, y Builes, 2021, p. 6).

El principal referente normativo sobre la educación en los Estados Unidos Mexicanos se encuentra en el artículo tercero de la Carta Magna. El inciso c de la fracción II de la misma establece que la educación

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C.P.E.U.M.], 13/12/2022, art. 3).

El texto constitucional aludido, también es congruente con lo que en el famoso informe sobre la educación para el siglo XXI, Delors et al (1996) informan al establecer con claridad

los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 95).

Así concebida la educación, la propuesta pedagógica para alcanzar una educación con esos parámetros es la alteridad, misma que a continuación se describe.

De la pedagogía de la alteridad

La idea antigua de alteridad se fortalece con la filosofía de Lévinas (1905-1996), sobreviviente del holocausto e influenciado por sus creencias judías (Sucasas, 2010).

Posteriormente esos planteamientos filosóficos fueron aplicados a la educación, especialmente en España y, en los últimos lustros, en México, a partir de lo cual autores como Pedro Ortega, Joan-Carles Mèlich Sangrà, en Europa y Alberto Gárate Rivera y Luis Linares Borboa, en el estado mexicano de Baja California han escrito tanto libros como artículos especializados, de los cuales se han rescatado cuatro categorías de la pedagogía de la alteridad: la responsabilidad del Otro, el testimonio docente, el sentido de acogida y el sentido de espera. A ellas, se agrega, de manera subyacente, la vivencia de los valores y actitudes. En el siguiente apartado se precisa cada una de esas cinco categorías.

La pedagogía de la alteridad y la docencia pueden abordar una infinidad de valores, lo cual puede ser testimoniado desde la experiencia empírica en la filosofía institucional de las universidades en todo el mundo, por lo que cabe acotarlos. Para los fines de esta investigación se estudiará y evaluará cualitativamente la vivencia del sistema de valores que conforman la filosofía institucional de CETYS Universidad, debido a que dicha filosofía obedece a una corriente humanista centrada en el estudiante y ese humanismo se materializa en poner en el centro del hecho educativo al estudiante. Ante este cimiento filosófico, se transita hacia una verdadera pedagogía de la alteridad, ya que, como lo afirma Abunuwara (2013), la aplicación del pensamiento levinasiano a la enseñanza [ha] creado un nuevo enfoque en la respuesta del profesor al alumno como Otro (p. 164, en inglés original). Ninguna creación ingenieril debe ser ajena a ese sentido humano, al igual que “no hay nada humano al margen de la cultura o, lo que es lo mismo, libre de ambigüedad, de provisionalidad, de artificiosidad” (Mèlich, 2009, p. 113).

Vivencia de los valores

El posicionamiento filosófico, en torno a la parte axiológica de esta investigación es acorde a lo establecido por Max Scheler, especialmente, una concepción objetivista de los valores. Se

coincide con la necesidad imperiosa de contar con una jerarquía, mediante la cual se puedan hacer juicios que dirijan la conducta. Ya lo establece el filósofo alemán al afirmar que “una conciencia de la inclinación del hombre al error y al engaño, y ésta es tanto mayor cuanto más perfectas y más «altas», en el rango de la jerarquía del valor, están las cosas de que esencialmente se trata” (Scheler, 1921/2013, p. 320).

Si bien CETYS Universidad pretende, desde su labor cotidiana, que sus egresados impacten en el mejoramiento económico del país, debe tenerse en cuenta que en la sociedad líquida hay una lacerante realidad planteada por Lévinas (1991/2001): “el dinero mantiene a los individuos fuera de la totalidad ya que disponen de él y al mismo tiempo, los engloba en la totalidad, ya que en el comercio y la transacción el hombre mismo es vendido y comprado” (p. 50). “La meta actual de la educación ya no parece ser el individuo con talentos diversos y formado de manera integral, sino el productor disponible en el mercado y juramentado con los objetivos de la economía” (Zamora, 2018, p. 23). De aquí se desprende la necesidad imperante de rescatar la parte axiológica de la filosofía Pedagogía de la Alteridad.

El sistema CETYS recupera la espiritualidad, como un valor basado en la trascendencia del ser humano. La filosofía levinasiana, aborda la concepción antropológica de la persona humana como un ser que es trascendente, incluso más allá del conocimiento, al abordar el sentido de espera: “es una esperanza refractaria a todo conocimiento, a toda gnosis. Una relación respecto a la cual tiempo y muerte poseen otro sentido” (Lévinas, 1993/2005, p. 80). El ser y quehacer CETYS Universidad, concibe al ser humano con una dimensión espiritual, perteneciente a la metafísica. Siguiendo a Mèlich (2009), “todos los discursos metafísicos –sean del tipo que sean o adopten la forma que adopten–, requieren un fundamento trascendente al tiempo y al espacio” (p. 109).

Un valor más del ideario institucional es la justicia. Ésta ha de entenderse, para fines de la alteridad, no desde la concepción kantiana, ante la presencia de un imperativo categórico generalizador; sino más bien, como lo establece el padre de la filosofía de la alteridad: “la justicia nace del amor. Lo que no quiere decir que el rigor de la justicia no pueda volverse contra el amor entendido a partir de la responsabilidad” (Lévinas, 1991/2001, p. 133).

Sentido de acogida.

Es fundamental ver al Otro, especialmente cuando se encuentra en una situación de vulnerabilidad, aunque “se ha criticado al sistema educativo por su habitual tendencia a «pasar de largo» de la realidad, pero no de «toda» la realidad, sino de aquella que le resulta incómoda, más desagradable” (Ortega y Romero 2018). Pero no sólo la educación se define como acogida, sino que la persona misma, desde el punto de vista antropológico, necesita ser acogida (Ortega, 2004). Más aún, una educación concebida como un acontecimiento ético. Parte de una “relación con el otro, es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento” (Mèlich, y Bárcena, 2014, p. 204).

La pedagogía de la alteridad no admite distinciones de las condiciones superficiales de la persona. En ocasiones falta reciprocidad; sin embargo, esto no debe presentarse como obstáculo para la acogida. Lévinas establece que “la asimetría es el punto de partida. ... lo que Otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí él es, ante todo, aquel de quien yo soy responsable” (Lévinas, 1991/2001, p. 131).

Sin el ánimo de promover el sentido religioso; sino apreciando el contenido filosófico y ejemplo de alteridad, en un ejemplo de la literatura clásica y trascendente, es menester transcribir el pasaje bíblico conocido universalmente como la parábola del buen samaritano, mismo que ha sido citado por diversos autores de la pedagogía de la alteridad, como es el caso de Mèlich y Ortega:

Se levantó un legista, y dijo para ponerle a prueba [a Jesucristo]: «Maestro, ¿qué he de hacer para tener en herencia vida eterna? Él le dijo: «¿Qué está escrito en la Ley? ¿Cómo lees?» Respondió: «Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente; y a tu prójimo como a ti mismo.» Díjole entonces: «Bien has respondido. Haz eso y vivirás.» Pero él, queriendo justificarse, dijo a Jesús: «Y ¿quién es mi prójimo?» Jesús respondió: «Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de salteadores, que, después de despojarle y golpearle, se fueron dejándole medio muerto. Casualmente, bajaba por aquel camino un sacerdote y, al verle, dio un rodeo. De igual modo, un levita que pasaba por aquel sitio le vio y dio un rodeo. Pero un samaritano que iba de camino llegó junto a él, y al verle tuvo compasión; y, acercándose, vendó sus heridas, echando en ellas aceite y vino; y montándole sobre su propia cabalgadura, le llevó a una posada y cuidó de él. Al día siguiente, sacando dos denarios, se los dio al posadero y dijo: "Cuida de él y, si gastas algo más, te lo pagaré cuando vuelva." ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los salteadores?» Él dijo: «El que practicó la misericordia con él.» Díjole Jesús: «Vete y haz tú lo mismo.» (Biblia de Jerusalén, 1967/2009, Lc. 10:25-37).

No se trata de acoger al otro como un acto obligado o incluso, heterónimo o coercible, sino de forma gratuita. Establece Ortega (2016), basándose en el pasaje bíblico que “el samaritano atiende al hombre desvalido, y haciéndolo no trata de cumplir con ley o norma moral alguna, ni tampoco se atiene a principios universales que le ordenen atender al hombre desvalido” (p.247). La acogida es espontánea, sólo por estar frente al rostro del vulnerable.

La acogida de la institución educativa no tiene ánimo de lucro. Se acoge al Otro con amor *ágape*, tal como lo manifiesta Lévinas (1993/2005): “el ser se entrega ... con una generosidad

extrema, con una gratuidad y un desinterés extremos” (p. 41). Al comparar la sociedad líquida característica del mundo de la sociedad líquida, se pudiera pretender que se está en presencia de una utopía; sin embargo, ya lo aclaran Ortega y Gárate (2017) cuando advierten que “si desterramos la utopía del amor en la educación, habremos negado la posibilidad de educar” (p.178).

La acogida del Otro sólo puede concebirse desde la óptica antropológica correcta, para distinguir a la persona humana de otros entes. Como afirma Mèlich, (2009): “la diferencia de otros animales no humanos, una «condición» que consiste básicamente en poner en cuestión su propia «naturaleza» (biológica y cultural). El ser humano es capaz de distanciarse de su naturaleza, pudiendo llegar incluso a negarla” (p. 104). “Mi responsabilidad respecto del otro hombre, sin esperanza de reciprocidad, de la exigencia gratuita de auxiliarle, de la asimetría de la relación entre el Uno y el Otro” (Lévinas, 1991/2001, p. 126).

La responsabilidad del Otro

Una dimensión más de la pedagogía de la alteridad es la responsabilidad del Otro. “Es el Otro, desde su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad, quien nos mueve o conmueve a responder éticamente” (Ortega, 2016, p. 247). Como lo afirma Lévinas (1991/2001, p. 133): “responder gratuitamente y sin esperar reciprocidad. La gratuidad del *para Otro*, es respuesta de responsabilidad que se adivina en el simple saludo en el *Hola*, en el *adiós*: lenguaje anterior a los enunciados de proposiciones que comunican relatos e informaciones” (p. 194).

Los grandes sucesos históricos de la modernidad y la posmodernidad no pueden pasar desapercibidos por la pedagogía. Como lo establecen Mèlich y Bárcena (2014), “pensar la educación después de *Auschwitz*, exige configurar un relato sobre los acontecimientos de la historia que dan a pensar, que exigen un pensar no impasible, sino compulsivo, un pensar que

responde del sufrimiento del otro” (p. 203). Así, el pensamiento pedagógico sin la consideración total del Otro que interpela y mueve la vida del docente, no tiene ya razón de ser si lo que se quiere alcanzar es verdaderamente, la educación que acerca a la realidad.

Para Ortega

La ética (responsabilidad) no sucede a un sujeto (subjetividad) ya constituido. La subjetividad no es un en sí y para sí, es en su misma esencia para el Otro. El Otro en su necesidad y urgencia, antes de toda argumentación ética, me constituye en sujeto (2016, p. 250).

La otredad no es una cualidad indeseable que se puede superar con conocimiento (Abunuwara, 2013, p. 161, en inglés original). Ante el encuentro hay algo más profundo que el sólo identificar, conocer a la persona. De ahí se suscita la identificación de la dignidad humana que no solamente se cuida, sino que se respeta; no por un imperativo categórico, como lo exigiera Kant; sino por el simple hecho del encuentro. “El respeto (...) no es el resultado de la justicia ya que el hombre a quien se manda está más allá de la justicia y de la injusticia” (Lévinas, 1991/2001, p. 49).

Parafraseando a Lévinas (1991/2001), la responsabilidad es intransferible, por lo que al estar frente al Otro es una especie de situación en la cual la persona, en este caso el educador, ha de cuidar al estudiante y ese cuidado responsable no puede ser endosado. La razón de ser es el rostro y su acogida y es lo que ocurre en la relación docente-estudiante porque, como establece Lévinas, “el hombre es el único ser con quién no puedo encontrarme sin decirle este encuentro y es por ello que el encuentro se distingue del conocimiento” (1991/2001, p. 19). “La alteridad de otro hombre respecto al *yo* es, de entrada ..., el rostro del otro hombre con el que el *yo* está obligado y del cual, también de entrada, sin [ninguna] deliberación, tiene que responder el *yo*” (p. 194).

Se trata también del respeto de la libertad, independencia y autonomía de los estudiantes. Por ello, la alteridad no se puede concebir como adoctrinamiento. Lévinas, (1991/2001) centrará la responsabilidad del Otro, desde su filosofía y desde su práctica como docente dejando claro que “la alteridad o exterioridad del sí mismo se recupera en la inmanencia. Lo que el pensamiento conoce o lo que aprehende en su experiencia, es al mismo tiempo lo Otro del pensamiento y lo propio de él” (p.153).

La responsabilidad por la Otra cobra plena vigencia en la labor docente, ya que, como lo indican Pedreño, Mínguez y Romero (2022) “la responsabilidad en el modelo categorial es definida como el hacerse cargo y responder al otro” (p. 306).

El testimonio docente

El docente debe cuidar su actuar en acciones y omisiones, ya que somos responsables más allá de nuestras intenciones es imposible para la mirada que dirige el acto evitar esa acción producida por descuido (Lévinas, 1991/2001, p. 15). Originalmente, en la génesis de este trabajo de investigación, se había pensado en que el nombre de esta categoría sería “ejemplo”. Sin embargo, esta conceptualización es miope, debido a que la implementación del término implica continuamente una centralidad en el “yo”. Así pues, se corrige para usar más bien el término “testimonio”. Pues, como lo establece Mèlich (2011) “testimoniar es una acción ética y, por lo mismo, no puede haber educación sin testimonio, porque es fenomenológicamente impensable la educación sin la ética” (p.93).

Ese testimonio, ligado a la pedagogía de la alteridad tiene que ver especialmente con la congruencia. Al respecto, destacan Ortega y Gárate (2017) “todas las reformas y leyes, todas las estrategias fracasan si el profesor no es coherente con aquello que enseña, si no es testimonio de lo que enseña” (p.122). Amor y responsabilidad en conjunto son elementos fundamentales en el

testimonio. “La justicia nace del amor. Lo que no quiere decir que el rigor de la justicia no pueda volverse contra el amor entendido a partir de la responsabilidad” (Lévinas, 1991/2001, p. 133).

Para Ortega y Gárate (2017), el testimonio del docente se expone en público para trascender. Los principios y valores que conducen su conducta deben ser visibles e incluso conducentes a protestar en contra del sistema. Esa exposición, como parte de la pedagogía de la alteridad se debe a que “la ética no se reduce a la esfera de lo privado” (p. 140). La educación debe ser concebida en toda su integralidad desde la perspectiva de la alteridad. Es por ello que el educador debe considerar, a la luz de Mèlich (2011) que “en las transmisiones pedagógicas siempre, en algún momento, aparece la acción de dar testimonio, porque si no es así no hay transmisión *sapiencial*, tan sólo *scientia*” (p. 93).

Chinnery (2010) lleva a cabo un análisis de la labor de Lévinas como docente, en el que rescata su práctica pedagógica a partir del testimonio docente. Es pertinente rescatar la teoría del testimonio en la pedagogía de la alteridad, a partir del testimonio mismo. La autora reconoce que el multicitado filósofo concibe y vive el testimonio docente como una forma de enriquecer la formación de las nuevas generaciones, a partir de las vivencias del pasado. Para hacerlo, el educador es percibido por sus estudiantes como una persona íntegra y comprometida con el estudio. También el testimonio rescatado por Lévinas es concebido por Mínguez (2010) y establece que éste “es ofrecerse como testigo de «razón» y de «corazón», dar y dar-se en lo que es” (p.57), con lo que no solamente se reduce el trabajo docente a cuestiones meramente académicas, de logros de aprendizajes; sino la entrega, regularmente silenciosa de la vida y el espíritu.

La aplicación de la Pedagogía de la Alteridad en cuanto al testimonio docente queda clara en el estudio realizado por Coleman (2016) en el que una mujer de raza blanca y mediana edad

trabaja con estudiantes vulnerables, en una comunidad México-americana, es así como el currículo relacionado a las artes es el medio por el cual la educadora, a través de su testimonio logra contextualizar los objetos de aprendizaje y éstos se logran. La autora la cita, estableciendo que enseñar a través de Testimonio, [le ha] dado forma a mis elecciones en el plan de estudios y cómo conceptualizo las relaciones en el aula (p. 3, en inglés original).

El sentido de espera.

A pesar de que no se ha abundado lo suficiente en el sentido de espera como pilar de la pedagogía de la alteridad, se le asume en este trabajo como una categoría esencial y, como se justifica en los párrafos que siguen, como la categoría de convergencia de los elementos de la alteridad. No se trata la esperanza de una virtud etérea, sino palpable en el mejoramiento de la vida. En estos términos, Santos (2010) cita a Freire al abordar la esperanza en la pedagogía, en los siguientes términos:

cuando se propone en ciertos momentos insuflar esperanza en la pedagogía (Freire, 2002) se está propugnando la introducción en ella de un sano optimismo que no es, en absoluto, un ingenuo estar en las nubes, sino un optimismo que, partiendo de la realidad dinámica propia de la historicidad del hombre, apueste por un futuro que ya interviene en el presente, mejorando las condiciones actuales (p.72).

Sobre la esperanza, Tomás de Aquino (ca. 1274/2001) abunda con profundidad. Así, es un bien futuro “el gozo y el deleite centran su objeto en el bien presente ya conseguido; el deseo y la esperanza, en el bien aún no logrado” (p. 258). La verdadera esperanza no se limita a cuestiones meramente sensibles o económicas, por su propia naturaleza, “no está en el apetito irascible, porque el objeto de este apetito es un cierto penoso bien sensible; y la esperanza, en cuanto virtud,

no se centra en este bien” (p. 558) y es que “no es su objeto lo sensible, sino lo inteligible.” (p. 753).

El hecho educativo genera pensamientos futuros de expectativas en mejorar el estilo de vida, independientemente de lo que el estudiante y la sociedad en general puedan entender de ese concepto. Para Gárate (2019) “la clave está en tener capacidades para imaginar y, como diría Paulo Freire, en convertir ese pensar en una promesa revertida de esperanza” (p. 98). En ese mismo orden de ideas, el sentido de la vida cobra plena vigencia en el proceso educativo. Mínguez y Romero (2018) afirman que “educar es un acto de esperanza desde un horizonte de sentido” (p.10).

“Educar, es en sí mismo y aunque resulte paradójico, ayudar a construir el sentido de la espera” (Ortega y Gárate, 2017, p. 125). Pero la esperanza puede convertirse en utopía y consecuentemente, la razón de ser de la educación, de la alteridad, de la acogida si no está acompañada de acciones concretas de los actores que intervienen; es así como el rostro del Otro es la clave para ejercer la pedagogía de la alteridad Mínguez y Romero (2018) establecen que esa

“espera no es pasiva o contemplativa, sino activa en tanto que el educador esperanzado es un infatigable buscador de respuestas inéditas ante las continuadas situaciones que surgen de la relación con el otro educando, generando así expectativas valiosas de una nueva ciudadanía” (p.10).

Pero un interactuar infructuoso no es educación. “El encuentro [del educador] con el estudiante es de aprendizaje mutuo y entre ellos media el sentido de la esperanza” (Zamora, 2018, p. 54).

La motivación es un asunto de capital importancia para la pedagogía y partiendo de los fundamentos de la filosofía de la alteridad levinasiana se precisa que en

“un mundo accesible a la esperanza existe la motivación propia de una esperanza significativa ... Esa esperanza no puede tener respuesta teórica, sino que es una motivación propia. Esa esperanza ocurre en el tiempo y, con el tiempo, va más allá del tiempo” (Lévinas, 1993/2005, p. 76).

Se coincide por completo con Gárate (2018) en que la categoría de la pedagogía de la alteridad más importante es el sentido de espera; si bien, es la dimensión menos documentada, no por ello pierde su relevancia. “El sentido de espera, acaso el más vital de todos los atributos. Tener sentido de la espera es saber que contribuimos a la formación de personas que harán ciudadanía en el futuro” (p. 57).

En este apartado fueron presentadas las categorías de la pedagogía de la alteridad que integran y dan curso a la presente investigación. Después de revisar las fuentes disponibles, se reitera la necesidad de profundizar en las cinco categorías de la pedagogía de la alteridad seleccionadas, especialmente en la menos abordada: el sentido de espera. En el siguiente apartado se establece el marco contextual de la investigación.

Marco Contextual

En este apartado se establecen los principales elementos del contexto en que se llevó a cabo la investigación. En primer término, se ubicará la situación geográfica y demográfica; posteriormente se describe la institución educativa como sistema, para posteriormente ubicar el contexto de la Escuela de Ingeniería en el campus Tijuana y la forma en la que está organizado el profesorado en cuestión.

La presente investigación se llevó a cabo en el campus Tijuana de CETYS Universidad. La ciudad se ubica en el extremo noroeste de los Estados Unidos Mexicanos, en el estado de Baja California. “Colinda al Este con el municipio de Tecate; al Sur, con los municipios de Ensenada y Playas de Rosarito; al Oeste, con el Océano Pacífico; y al Norte, con el condado de San Diego en el estado de California en Estados Unidos de América ... su extensión territorial es de 1, 239 km²” (Instituto Metropolitano de Planeación de Tijuana, s.f.-a). La ubicación geográfica, orografía e hidrografía de esta ciudad fronteriza la hace vulnerable ante los fenómenos naturales, aunado a un crecimiento acelerado y sin planeación urbana en sus inicios. En cuanto a la demografía de la ciudad, conforme a los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021), hay 1,922,523 habitantes.

La necesidad de la formación integral de profesionales dedicados a las diversas ingenierías nace de los rasgos del contexto del estado de Baja California y, concretamente, de la ciudad de Tijuana, por lo que diversas universidades y tecnológicos, tanto públicos como privados, ofertan programas con respaldo de un Registro de Validez Oficial (RVOE). Es así que, según información publicada por la Secretaría de Educación Pública (2021), en el estado de Baja California son 60 registros, mientras que, en Tijuana, 21

El sector industrial es de los más dinámicos del mundo, lo cual, aunado al crecimiento de la población propia de los flujos migratorios, característicos de la frontera con Estados Unidos de América y, concretamente con el estado de California, requiere también energías alternativas. Asimismo, el sector terciario va en crecimiento. Tanto el turismo como el comercio, crecientes en la región, requieren, en este contexto, de especialistas en procesos; la formación de ingenieros es imperante y la labor social exige una sólida formación en valores y alteridad.

Ahora bien, en cuanto a la IES que se estudiará, CETYS Universidad, es una institución educativa que oferta programas de educación media superior, superior (integrada por los colegios de Ciencias Sociales y Humanidades, Administración y Negocios e Ingeniería) y de posgrado. Se caracteriza por su misión, establecida, en forma abreviada en los siguientes términos: “Es propósito de CETYS contribuir a la formación de personas con capacidad moral e intelectual necesarias para participar en forma importante en el mejoramiento económico, social y cultural del país” (Centro de Enseñanza Técnica y Superior, s.f.-c). El sistema universitario de esta institución se encuentra conformado por tres campus, ubicados en los municipios bajacalifornianos de Mexicali, Ensenada y Tijuana. El campus Tijuana comenzó su funcionamiento en el ciclo lectivo de agosto de 1972, aunque la institución fue fundada el 17 de febrero de 1961.

El sistema CETYS tiene una estructura jurídica basada en el acta constitutiva del organismo que lo patrocina, el Instituto Educativo del Noroeste, Asociación Civil (1961), constituido desde su fundación en 1961, por un conjunto de empresarios bajacalifornianos interesados en crear una institución educativa de alta calidad que obedeciera a la necesidad de profesionistas que impactaran positivamente en el desarrollo económico y moral de Baja California y México.

El CETYS es pues, una institución particular que funciona de acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, las leyes y reglamentos en materia educativa federales

y del estado de Baja California. Cada programa que se oferta se encuentra respaldado por un número de Registro de Validez Oficial. En su régimen interior, la principal autoridad se conforma por la Comisión Ejecutiva del Instituto Educativo del Noroeste, y el Rector Institucional. Además, hay un vicerrector académico, un vicerrector administrativo y un vicerrector de operaciones, a nivel sistema. Hay además una Dirección General en cada uno de los campus. Cada uno de los colegios cuenta con una dirección general a nivel sistema, además de un director de cada colegio a nivel campus, coordinados a su vez por un director académico en cada municipio.

En CETYS se ofertan diversos programas de ingeniería; a saber: Cibernética Electrónica, Ciencias Computacionales, Diseño Gráfico Digital, Energías Renovables, Industrial, Industrial Global, Mecánica, Mecatrónica e Ingeniería de Software. Todos, excepto el último, se ofrecen en el campus Tijuana (Centro de Enseñanza Técnica y Superior, s.f.-b).

Teniendo como fuente la comunicación personal, vía electrónica con el actual director de la Escuela de Ingeniería, del campus Tijuana, doctor Fabián Bautista Saucedo, el profesorado de esta unidad académica debe contar con formación de ingeniería a nivel posgrado en el área de la materia a impartir, además de tener experiencia docente comprobable. Hay dos tipos de docentes: de asignatura y de tiempo completo. La Escuela de Ingeniería cuenta con 80 profesores, 17 de los cuales son de tiempo completo.

Para llevar a cabo una contratación inicial, el proceso comienza con el análisis de los *curricula vitae* de los candidatos; además, se realiza una entrevista y una clase muestra para evaluar, mediante una rúbrica, el desempeño didáctico y de desarrollo técnico del profesor. La contratación es semestral, en el caso del profesorado de asignatura. Se analiza la evaluación del docente y se procede a su contratación el semestre siguiente, en caso de obtener como mínimo un

80% en la misma. Si el profesor está por debajo de ese porcentaje, se le puede otorgar un semestre más de prueba, en caso de que muestre potencial.

En cuanto al profesorado de tiempo completo, se contrata bajo el Sistema de Tabulador de CETYS, que comprende formación profesional con grado doctoral, desarrollo profesional, capacitación docente y de su área de ingeniería, evaluación docente, investigación, dominio del idioma inglés, proyectos de vinculación y de servicio institucional. Con ello, se elabora un expediente y se genera la propuesta de contratación bajo el aval de la Vicerrectoría Académica. El primer contrato es anual y se renueva de acuerdo con el desempeño del docente.

Se destaca también que “todos los profesores reciben al menos un curso de capacitación al semestre, ya sea en didáctica, recursos tecnológicos o complementos profesionales para su área de especialidad” (F. Bautista, comunicación personal, 9 de septiembre de 2021).

Ya en el marco de referencia se ha profundizado en la concepción educativa de tipo humanista que promueve el CETYS de la existencia del sistema de valores en los que se sustenta la filosofía institucional: la belleza, la libertad, la espiritualidad, la verdad, el bien y la justicia. Además de tener en consideración estas características como parte de la estructura teórica sobre la que se basa esta investigación; se cita nuevamente estas características contextuales de la institución estudiada para enmarcar sus características.

Es relevante para contextualizar la presente investigación que refiere de sí el CETYS que el “Humanismo y Pedagogía de la Alteridad son los referentes teóricos que esta institución tiene como marco filosófico y pedagógico a través de los cuales define sus visiones de profesor, estudiante y aprendizaje” (González, Linares, Peterson, Espinosa y Bonilla, 2020, p. 41). En cuanto a la Pedagogía de la Alteridad se refiere, esta forma de comprender el quehacer educativo tiene ya varios lustros guiando a CETYS, especialmente por la relación académica y compartir

filosófico y pedagógico mantenido con el grupo de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, quien se ha ocupado en las últimas décadas de reflexionar y estudiar el pensamiento de Lévinas en la labor educativa.

De esa respuesta ética que parte de la Pedagogía de la Alteridad, CETYS Universidad concibe concretamente al docente y al estudiante de manera clara, con base en lo que los teóricos de esta concepción educativa han generado. El docente, además de ser experto en su materia y en la forma de impartirla, se busca que sea alguien que adicionalmente

ama su asignatura, que se preocupa por ella, y que le presta atención. Y que, junto al amor por la materia, el profesor también enseña por amor a su estudiante, a través de una relación que debe ser siempre ética. Alguien que se da a sí mismo de una manera determinada, con respeto, atención y devoción (González, Linares, Peterson, Espinosa y Bonilla, 2020, p. 42).

El mismo documento alude a la concepción del estudiante, quien, si bien se concentra en el aprendizaje de los conocimientos propios de su carrera, toca el plano trascendente “como un ser inconcluso, que siempre está en proceso, que debe ser interpelado a que ponga atención para ver, decir y repetir; que debe ser convocado constantemente para utilizar su inteligencia y ejercer su libertad” (p. 43).

En este apartado se han explicado las condiciones del entorno en el que se llevó a cabo la investigación. De manera precisa, se partió de las características contextuales de la ciudad de Tijuana, Baja California y, posteriormente, se abordó el tipo de institución de educación superior y características del profesorado, justificando con ello las condiciones en las que se llevó a cabo el presente trabajo.

Método

En este apartado se aborda el método que da sustento científico a la investigación. Las partes que integran esta sección son: el enfoque de la investigación, su diseño, alcance, la descripción de la técnica implementada, el instrumento, la descripción de los participantes; asimismo narra la manera en que se realizó el trabajo de campo, se especifica la negociación y acceso al campo, así como la forma en que se realizó la recolección de los datos. Posteriormente se plantea la manera de analizarlos para finalizar el apartado, con las consideraciones éticas.

Enfoque de la Investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo. El estudio busca rescatar, a partir del discurso de los participantes sobre su labor docente cotidiana, indicios no generalizadores; sino que, alejados de toda creencia o antecedente teórico, compartan la manera en que llevan a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. El estudio es también empírico, pues se pretende un abordaje que permita estudiar la labor pedagógica y las personas que en ella participan en la experiencia cotidiana, como un fenómeno social. Se busca así “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del autor. Examina el modo en que se experimenta el mundo” (Taylor y Bogdan, 1982, p. 16).

En ese mismo orden de ideas, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que en la investigación cualitativa “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (p. 7). A esta le interesa rescatar, desde el discurso de los docentes participantes, la aplicación de las categorías propuestas de la pedagogía de la alteridad y la interpretación que de ellas tienen.

Diseño de la Investigación

Establecido que ha sido el enfoque, ahora se aborda el diseño. Se optó por el fenomenológico, en el cual se debe tener en cuenta que “el investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias)” (Hernández et al, 2014, p. 494).

La validez de la implementación de este diseño se fundamenta en que las investigaciones fenomenológicas son cada vez más recurrentes en las ciencias sociales, mediante la interpretación en ambientes específicos. Se parte de investigar las categorías seleccionadas de la pedagogía de la alteridad a partir de la contextualización de las experiencias en el campus Tijuana de CETYS Universidad, concretamente de las carreras de ingeniería y de cómo el profesorado encargado de impartirlos aplica dichas categorías en su práctica docente, al hacer el análisis de la experiencia de los informantes.

Sin el afán de ilustrar a profundidad el método fenomenológico, sólo se tiene presente que consiste en aislar el fenómeno estudiado de las creencias, información y concepción del investigador para dejar este objeto en lo que Husserl llama *epoché*, que es el estado de suspensión del objeto de conocimiento (fenómeno) que se aborda, en nuestro caso, la pedagogía de la alteridad y las categorías seleccionadas. Ese término, *epoché*, usado por primera vez en 1907, según el traductor de la obra consultada, “encierra un cambio de actitud hacia la realidad. No la niega, sino que tan solo suspende la creencia prefilosófica en ella, para reconducir el análisis fenomenológico a las cosas dadas directamente a la conciencia” (Husserl, 1907/2011, pp. 12 y 13). Dicha suspensión, fue argumentada por Husserl (1913/1962), porque “desconectar la naturaleza fue [...]

el medio metódico de hacer posible el volver la mirada hacia la conciencia pura trascendental en general” (p. 131).

Creswell (2013) indica que un estudio fenomenológico tiene como finalidad describir lo que un fenómeno significa para un grupo de personas. Entendido así el diseño fenomenológico, aplicado a esta investigación, se busca rescatar el significado que los participantes en cuestión dan a la docencia y que, de acuerdo con la experiencia obtenida de este fenómeno (su práctica docente) se puedan ubicar las categorías seleccionadas de la pedagogía de la alteridad.

El diseño fenomenológico aplicado a la presente investigación se justifica debido a que, sobre la Pedagogía de la Alteridad y las categorías seleccionadas, tras la revisión de la literatura, incluso, la práctica docente, el investigador ha desarrollado una idea, una percepción previa sobre este fenómeno. Ese conocimiento, al momento de realizar el trabajo indagatorio es lo que Husserl (1907/2011) llama “actitud intelectual natural, que no se muestra todavía preocupada por la crítica del conocimiento” (el subrayado es mío, p. 75), la cual debe ser suspendida para rescatar, mediante el discurso docente, la actitud filosófica, reflexiva, debido a que “la trascendencia de la cosa exige que la pongamos en cuestión” (Husserl 1907/2011, p. 109).

Así pues, el diseño metodológico, en concordancia con Creswell, se efectuó de la siguiente manera:

- 1) Se determinó si el problema podría ser abordado de mejor manera a partir de una aproximación metodológica.
- 2) Se identificó y describió el fenómeno de estudio.
- 3) Se distinguieron y especificaron los fundamentos filosóficos de la fenomenología.
- 4) A partir de las aportaciones obtenidas de las entrevistas a profundidad hechas a los participantes seleccionados, quienes experimentaron el fenómeno, se reunieron los datos.

5) En consideración de las expresiones más significativas tocadas en las entrevistas por los participantes, se generaron grandes temas que, al ser codificados, con ayuda del programa Atlas.ti, se logró organizar dichos códigos en categorías.

6) Se desarrollaron descripciones textuales que permitieron captar lo que los participantes han experimentado en su experiencia (he aquí la fenomenología hermenéutica).

7) Finalmente, se extrajo la esencia del fenómeno que hubo quedado suspendido, para con ello generar nuevo conocimiento.

Alcance de la Investigación

Después de haber establecido con exhaustividad el estado de la cuestión, se ha encontrado, por una parte, que la pedagogía de la alteridad es una corriente educativa poco abordada, principalmente en España y en últimas fechas, en México y, por otra parte, que las investigaciones realizadas son teóricas. Por lo anterior, el alcance de esta investigación parte del abordaje empírico de la pedagogía de la alteridad, especialmente por las características contextuales en las que se aplica: docentes de ingeniería de una universidad privada, del estado mexicano de Baja California. Se trata de un estudio analítico, al pretender un análisis de la aplicación, desde el discurso docente, de las cinco categorías de la pedagogía de la alteridad propuestas, por lo que su alcance es interpretativo. La investigación interpretativa, tal como lo establece Creswel (2013), debe propiciar un diálogo abierto continuo sobre el tema (...) digno de nuestra confianza (p. 248, en inglés original).

Técnica

La técnica que se implementó en la investigación es la entrevista a profundidad semiestructurada, la cual, desde la perspectiva teórica, se concibe como una “conversación que

tiene una estructura y un propósito, determinados, por una parte: el entrevistador” (Kvale, 2014, p. 23).

La implementación de esta técnica sirvió a este trabajo debido a que una entrevista semiestructurada, como lo indica Kvale (2014), aporta una flexibilidad mayor sin perder de vista propósitos específicos de la investigación, hay también mayor flexibilidad en el formato y permite obtener datos cualitativos fiables.

La obtención de los datos que se requieren para evaluar, desde el discurso docente, la aplicación fáctica de la pedagogía de la alteridad en la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad, campus Tijuana, por medio de esta técnica es debido a que “la entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento” (Kvale, 2014, p. 23). Se tiene presente que no por el hecho de aplicar ciertas técnicas, como la entrevista a profundidad, ya se escucha. Es fundamental para la investigación la escucha, entendida, como lo proponen Sierra y Blanco (2017), como “una disposición que sostiene y alimenta la relación educativa y, también, [...] en la investigación” (p. 321). Estos autores concluyen que deben considerarse cuatro principios fundamentales para la escucha, en los siguientes términos:

a) “La escritura de la experiencia ha de poder reflejar el acontecer del encuentro y la viveza de la conversación” (p.317).

b) “En la exposición al intercambio con el otro, nuestros sentimientos están presentes como potentes mediadores de la escucha” (p.317).

c) “Al atender lo educativo que está en juego hemos de aceptar su labilidad, aprendiendo a interrogarnos sobre ello” (p.318).

d) “La escucha reverbera en distintos niveles y sus resonancias se espacian como las ondas en el agua al lanzar una piedra” (p. 319).

Instrumento

El instrumento que se usó en la investigación es un guion de entrevista semiestructurada. “Temáticamente las preguntas se relacionan con el “qué” de una entrevista, con las concepciones teóricas del tema de la investigación y con el análisis posterior de la entrevista” (Kvale, 2014, p. 86).

El procedimiento para construir el guion fue la búsqueda de la congruencia con los objetivos de investigación, tal como se muestra en el apéndice A, en el que pueden distinguirse tres grandes partes: primero las preguntas de *rapport* que versan sobre el tiempo que el entrevistado ha experimentado la docencia en general y, específicamente en CETYS. En segundo término, se pregunta sobre la práctica docente misma, en relación con las cinco categorías de la pedagogía de la alteridad seleccionadas. A lo largo de la entrevista se va profundizando en cada una, dependiendo de la forma en que cada participante responde. En tercer lugar, se implementan preguntas de cierre, mediante las cuales el entrevistado hace uso de la palabra para expresar la información que quiere compartir. En el apéndice A se muestra el guion de la entrevista y en el apéndice D se presenta un ejemplo transcrito de una de las entrevistas.

Se destaca que para la validación del instrumento se recurrió al jueceo de expertos, se hicieron algunas modificaciones pertinentes y, además, se llevó a cabo una entrevista piloto a un docente perteneciente al nivel medio superior del propio campus, quien a ser experto en comunicación pudo hacer algunas observaciones, aunque el ejercicio de entrevistarle fue fluido y acorde al objetivo planteado. Esta entrevista fue realizada el 14 de septiembre de 2021.

Participantes

Tomando en consideración, como ya se ha especificado en el marco contextual, la Escuela de Ingeniería cuenta con 80 profesores, 17 de los cuales son de tiempo completo y el resto,

contratado cada semestre, de acuerdo con la asignatura. Es así como, considerando lo que establece Creswell (2013), quien indica que en un estudio fenomenológico se identifica un grupo heterogéneo que puede variar en tamaño desde 3 a 4 individuos hasta 10 a 15 (p. 78), en este estudio se contó con ocho informantes, todos profesores de planta. También se destaca que se realizó un muestreo por conveniencia y es que, dadas las condiciones de la pandemia, no había una constancia en los horarios laborales, por lo que, dado que hay mayor marco de acción con docentes de planta o que cuentan con cuarenta horas laborales, la programación de las entrevistas por motivos de agenda, pueden ser otorgadas con mayor facilidad.

Se seleccionó, en forma indistinta, a los primeros ocho docentes que aceptaron la entrevista, después de que así lo manifestaron mediante correo electrónico personal. Es de destacarse que, a pesar de que en un inicio se pensó en manejar seudónimos, los cuales cada participante propuso en la entrevista, por la naturaleza de la presente investigación, se optó por asignarles un número. La tabla 1 muestra datos relevantes de los docentes entrevistados.

Tabla 1

Datos de los participantes

Número asignado	Años de docencia en general	Años de docencia en CETYS	Último grado académico	Programa (s) de ingeniería que imparte
1	25	14	Doctorado	Todos
2	8	4	Doctorado	Industrial
3	5	5	Maestría	Todos
4	15	4	Posdoctorado	Ciencias Computacionales
5	40	20	Maestría	Mecánica y Energías Renovables
6	10	10	Doctorado	Diseño
7	9	4	Posdoctorado	Energías Renovables y Mecatrónica

Número asignado	Años de docencia en general	Años de docencia en CETYS	Último grado académico	Programa (s) de ingeniería que imparte
8	9	4	Doctorado	Mecatrónica, Energías Renovables y Cibernética

Nota: Los datos son de diciembre de 2021

Negociación para el Trabajo de Campo

Para realizar el trabajo de campo de la presente investigación se seleccionó la Escuela de Ingeniería del campus Tijuana de CETYS Universidad. Hay dos motivaciones para haber seleccionado dicha escuela. Por un lado, la conveniencia, debido a que el investigador laboraba en el campus, aunque no en la mencionada escuela. Por otro lado, se escogió el trabajo con formadores de futuros ingenieros debido a que la evidencia empírica indica que en ese tipo de profesión poco se reflexiona en cuestiones humanas, debido a que el perfil científico-matemático ocupa buena parte del trabajo y el tiempo de la actividad académica, por lo que sería un reto la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad en ese contexto.

Para la negociación del trabajo de campo, en primer lugar, se tuvo un acercamiento con el director de la Escuela de Ingeniería de CETYS, en el campus Tijuana y se comenzó por tener un acuerdo verbal para llevar a cabo la investigación. Posteriormente, al contar con el guion de entrevista, revisado por expertos y corregido se volvió a abordar al director para que compartiera los correos electrónicos de los docentes de planta o que tienen al menos cuarenta horas semanales de trabajo en la institución.

Se envió por correo electrónico una carta de invitación para participar en la investigación, haciendo alusión a las generalidades de ésta y aclarando el dictamen del Comité de Ética en Investigación institucional. Una vez que aceptaron participar en la entrevista, se envió la carta de

consentimiento informado y, entregada ésta, se agendó fecha y hora para realizar el encuentro virtual, en la plataforma *Google meet*.

A pesar de que lo recomendable para la realización de las entrevistas semiestructuradas es que se lleven a cabo de manera presencial, se tuvo que recurrir a la plataforma virtual, por las conocidas condiciones de pandemia y, aunque en el momento en que se realizaron eventualmente se regresaba al campus a realizar actividades híbridas, el distanciamiento físico era exigido. Así pues, los participantes se conectaban a la videollamada desde su hogar o cubículo de CETYS, misma situación que ocurrió con el entrevistador.

Se realizaron las entrevistas, entre los meses de octubre y diciembre de 2021. La duración promedio fue de una hora. Dada la modalidad de videoconferencia, cada entrevista fue videograbada, para su posterior transcripción y análisis.

Análisis de Datos

Ahora bien, el análisis de los datos, en congruencia con el diseño, es hermenéutico. Se concuerda con lo que propone Chernobilsky (2014), en torno a que la implementación de herramientas cibernéticas ha crecido en análisis de los datos en la investigación cualitativa. En ese estudio se rescata la naturaleza filosófica de la investigación cualitativa y el análisis de los datos a través de computadoras. Se tiene presente que “el análisis de datos cualitativos es esencialmente una actividad hermenéutica que intenta interpretar vivencias relatadas, experiencias vistas o creencias de las personas en diferentes situaciones sociales, además de poner esta exégesis a disposición de la comunidad de investigadores” (Chernobilsky, 2014, p. 239).

El ejercicio hermenéutico, se aclara, se llevó a cabo mediante dos técnicas: primero, el análisis inductivo de los datos y posteriormente, el análisis deductivo, a partir de las cinco categorías de la pedagogía de la alteridad. Finalmente, se recurrió al programa Atlas.ti para

construir redes semánticas y detectar posibles categorías emergentes. A continuación, se explica en qué consiste cada una de estas técnicas de análisis hermenéutico de los datos.

Mayring (2000) establece la existencia de las modalidades inductiva y deductiva del análisis de textos. La diferencia radica en que lo inductivo, si bien es cierto, parte de la pregunta de investigación y de los antecedentes teóricos, las categorías que se establecen son provisionales y se revisan cuantas veces sea necesario. En contrasentido, el análisis deductivo consiste en una asignación metodológica controlada de la categoría a un pasaje del texto (p. 4, en inglés original).

Para el análisis de datos, ya sea inductivo o deductivo, se recurrió a la codificación artesanal de los datos contenidos en los corpus de las entrevistas. La codificación permite la categorización, en virtud de los elementos que se repiten, aquellos códigos que se agrupan y se reagrupan forman categorías. Utiliza el razonamiento de clasificación más sus sentidos tácitos e intuitivos para determinar qué datos se parecen y se sienten iguales al agruparlos (Saldaña, 2013, p. 9, en inglés original).

Conforme el análisis es repetidamente cíclico, se obtienen categorías, subcategorías, nuevas clasificaciones y categorías o incluso, algunos de estos elementos de análisis pueden desaparecer. Más aún, los datos y las categorías pueden, al ir de lo particular a lo general, para convertirse en una teoría.

Saldaña (2013) define el código en la investigación cualitativa como la palabra o frase corta que asigna simbólicamente un atributo sumativo, destacado, captador de esencia y / o evocador a una parte de los datos visuales o basados en el lenguaje (p. 3, en inglés original). En el análisis inductivo realizado, no partió de una forma preestructurada, sino que lo fundamental fue la interpretación subjetiva del texto. Se partió del análisis inductivo en congruencia con la fenomenología aplicada. Esto, para dejar el fenómeno estudiado suspendido, en *epoché*, con la

finalidad de que algunos factores pudieran influir en el grado de evocación de los datos, para Saldaña, son: la disciplina académica del investigador, las orientaciones ontológicas y epistemológicas, los marcos teóricos y conceptuales, e incluso la elección del método de codificación en sí (p. 4, en inglés original).

Además, se resalta que el juicio del investigador sobre el fenómeno estudiado, la Pedagogía de la Alteridad, quedó suspendido, como lo indica el diseño fenomenológico, al momento de codificar en forma inductiva. Es decir, la asignación de los códigos a las citas seleccionadas del *corpus* de cada entrevista realizada se basó en lo que el texto comunicaba, según la interpretación del investigador. Después, al efectuar la categorización, mediante la deducción, se armaron grupos de códigos para sistematizar la información. Se retomó así, el conocimiento sobre el tema, para abordar la conceptualización de la educación, la educación integral su contexto, la Pedagogía de la Alteridad, un grupo para cada una de las categorías seleccionadas y un grupo más referente a los obstáculos a la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad.

Consideraciones Éticas

Se concuerda con Gialdino (2019) en que la investigación en ciencias sociales debe tener como centro al Otro. Esa concordancia es congruente con el tema central de esta tesis. Se busca el apego a la ética en esta investigación como una característica fundamental de la misma. No solamente se puntualizaron las características de la investigación para contar con el clásico consentimiento informado. Se trata de cuidar al Otro ahora encarnado en quienes son los participantes que cuentan con la información y a quien hay que dar el espacio para compartir sus ideas sobre el fenómeno estudiado.

Parte de ese cuidado es el anonimato y para el tratamiento de la información se usaron seudónimos, escogidos por los mismos participantes en el momento de la entrevista; sin embargo,

para referirnos a ellos en la presentación y análisis de los resultados, se usarán números al azar. Asimismo, se informó que las entrevistas serían grabadas y se pidió el consentimiento por escrito de los participantes (Apéndice B). Una vez que se tuvieron las condiciones para establecer los procedimientos específicos, se sometió esta investigación al arbitrio del Comité de ética en Investigación del sistema CETYS Universidad, ante lo cual se obtuvo un dictamen favorable (Apéndice C).

La probidad académica que presenta ante los datos recabados y, en todo tiempo, se apega a los parámetros científicos para lograr un ejercicio epistemológico que no reproduce, sino que produce nuevo conocimiento.

En este apartado se ha expuesto el método que sustenta la presente investigación en cada una de las partes que lo integran. Se establece, en síntesis, un diseño fenomenológico, interpretativo, con un alcance interpretativo. Se ha indicado la técnica de entrevista semiestructurada, la descripción de los participantes, la forma en que se negoció el trabajo de campo, la manera en que se analizaron los datos, mediante el uso del programa Atlas.ti, así como las consideraciones éticas implementadas a lo largo de la investigación. A continuación, se presentarán los datos recopilados y posteriormente, su análisis.

Informe de Resultados

En este apartado se presenta el informe de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Después de enviada la invitación, ocho docentes aceptaron ser entrevistados. Se encontró una disposición generosa de todos los participantes al momento de la entrevista. Una vez que se recopiló la información, se codificó en el programa *Atlas.ti* y se hizo el correspondiente análisis, se organizaron los hallazgos, para ser plasmados en este apartado con un orden que pueda guiar la interpretación. En el Apéndice A se muestra el guion de las entrevistas semiestructuradas.

Así, se parte de que la información de los ocho *corpus* de las entrevistas fue sistematizada en 59 códigos, mismos que se organizaron en nueve grupos de códigos. Cinco de ellos se refieren a las categorías de la Pedagogía de la Alteridad seleccionadas y cuatro más, permiten contextualizar y complementar el diagnóstico cualitativo que se pretende realizar, en concordancia con el objetivo general. Esos cuatro grupos de códigos adicionales tienen que ver con la percepción del contexto, la concepción de la educación integral, los comentarios de los participantes, directamente relacionados a la Pedagogía de la Alteridad y lo que se llamó obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad.

Es importante destacar que la estructura de este apartado tiene una organización central en la lógica utilizada en el planteamiento, adicionando subtítulos referentes a los grupos de códigos, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Organización de códigos en grupos

Grupo de códigos	Código
Contexto	Estatus del contexto escolar Generación líquida Rezago educativo

Grupo de códigos	Código
Comentarios sobre Pedagogía de la Alteridad	Pedagogía de la alteridad Rostro del Otro
Valores	Aprendizaje de valores Confianza Definición de valor Empatía Honestidad Humildad Importancia de los valores Inclusión Jovialidad Laboriosidad Lealtad Prudencia Respeto Responsabilidad Solidaridad Tolerancia Valores CETYS Verdad
Sentido de acogida	Acercamiento al docente Confianza en el docente Definición de acogida Ejemplo de acogida Escucha activa Escuela y acogida Seguimiento a la acogida
Cuidado del Otro	Adecuación Asesoría Autoridad docente Canalización Responsabilidad docente
Testimonio docente	Claridad en las explicaciones Docente inspiracional Evaluación docente Mantener la atención Recuerdo del docente Retroalimentación Testimonio docente

Grupo de códigos	Código
Sentido de espera	Actualización y esperanza Confianza en CETYS Esperanza Ejemplos de actualización Motivación
Obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad	Antialteridad Desesperanza Falta de acercamiento Limitaciones para la acogida No intervención No responsabilidad Priorización de lo cognitivo Temor al Otro

A continuación, de forma ordenada, se describen los hallazgos, siguiendo sucesivamente los grupos de códigos, para lo que se recurrirá, primero, a la presentación de la red de relaciones entre cada grupo, con los códigos correspondientes; posteriormente se indicará en prosa lo más relevante, recuperando, especialmente, la esencia de los que los participantes aportan al estudio.

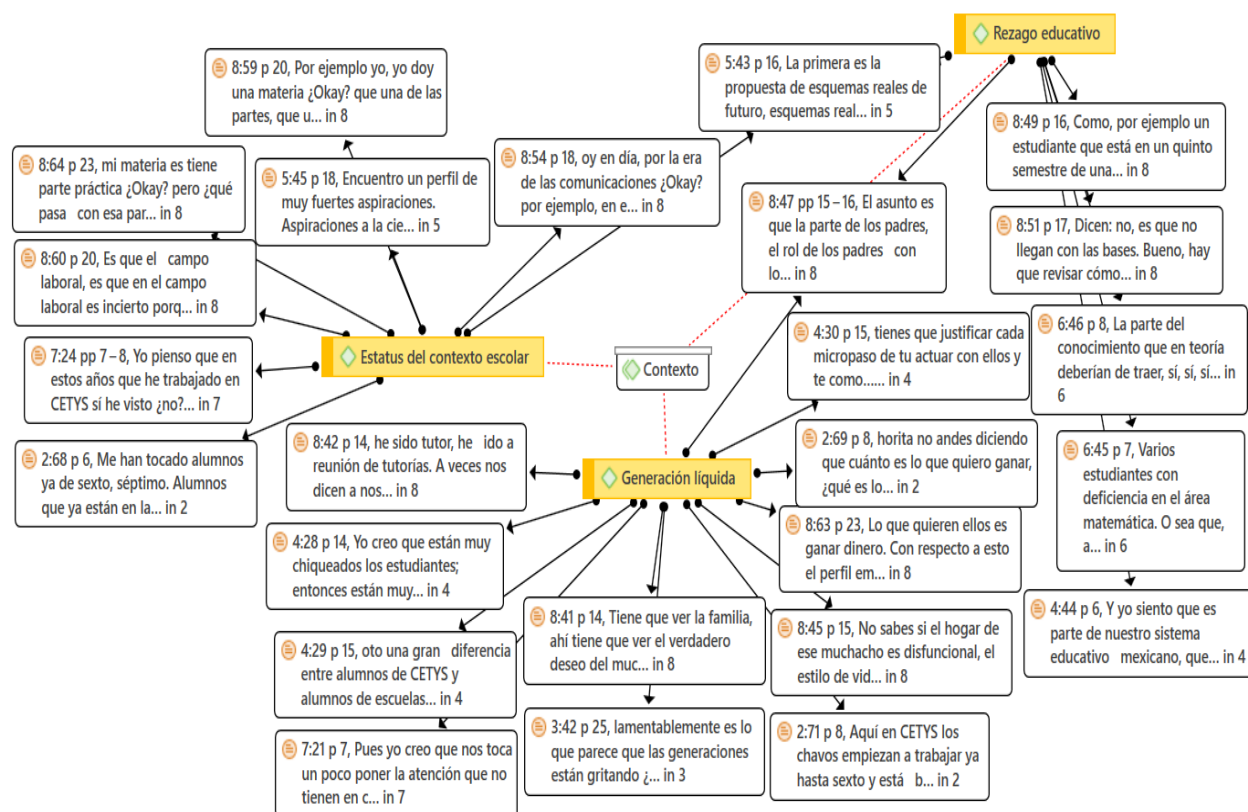
Contexto

A pesar de que no se trata de una categoría de la Pedagogía de la Alteridad, de manera emergente, los participantes brindaron información sobre la forma en que perciben el contexto en el que se da el hecho educativo, al impartir sus materias en los programas de las ingenierías ofertadas en el campus Tijuana de CETYS Universidad. Para sistematizar sus aportaciones, del *corpus* de las entrevistas se seleccionaron, de los ocho textos, 27 citas, organizadas en los siguientes códigos: estatus del contexto escolar, generación líquida y rezago educativo.

En la figura 2 se muestra la red de relaciones de las citas abreviadas, en la que se puede observar un par de interrelaciones de citas que conectan a sendos grupos de códigos. Las citas completas y su interpretación se explicarán en los párrafos subsecuentes.

Figura 2

Citas relacionadas al grupo de códigos sobre contexto



Al hacer alusión al contexto, los participantes abordaron diversos niveles que van desde lo que ocurre en la Escuela de Ingeniería, hasta cuestiones relacionadas con la situación nacional y mundial. Es por ello que se comienza a interpretar desde el estatus del contexto escolar y la comunidad inmediata.

Si bien es cierto, hay quien detecta que el estudiantado presenta un “perfil de muy fuertes aspiraciones [...] muy afín, muy con conexo con el desarrollo de la región, con... y también... con un espíritu de emprender. No nada más negocios; sino proyectos” (5:45 p. 18¹), también lo es

¹ Según la nomenclatura usada en el programa Atlas.ti: el primer número alude al número de documento, el segundo, al número de cita de ese documento y, posteriormente, se indica la (s) página(s).

que las oportunidades que se presentan a los estudiantes y egresados se ven amenazadas. En el mismo ámbito escolar, parece haber una polarización en actitudes docentes que estimulan o desestimulan el perfil del estudiantado. Así, por ejemplo, el participante 7 establece “Yo pienso que en estos años que he trabajado en CETYS sí he visto ¿no? “Hay maestros que [...] les dice [n]: este proyecto no sirve para nada [...]; pero también he visto otros maestros que están al pendiente” (7:24 pp. 7 y 8).

El informante 8, a pesar de que manifiesta que su materia es práctica, resalta cómo el estudiante se desestimula, debido a que los conocimientos y habilidades que se trabajan en la clase, propios de ese contenido específico, sólo son útiles en una sola empresa a nivel nacional (8:59 p. 20). Más aún, mucho de lo que se trabaja en clase, manifiesta, no tiene utilidad, ya que los cálculos matemáticos y procedimientos son resueltos con equipo tecnológico al momento de estar en el contexto laboral.

En ese mismo orden de ideas, el informante 8 manifiesta que, en un caso análogo, la parte práctica de su materia tiene que ver con el manejo de tecnología asiática, concretamente coreana. Al enfrentarse el estudiante con el contexto industrial

el fabricante ya te da el producto hecho y viene la otra frustración de los estudiantes con el dinero; que muchos de ellos, por ejemplo, viene una tecnología de Corea, el coreano no te deja tocar ese equipo, tiene que venir el coreano y eso también forma parte de la frustración del estudiante (8:64 p.23).

Conforme el estudiante avanza en la carrera, según indica el participante 2, especialmente cuando “están en la condición de comenzar prácticas profesionales y de cierta forma es un apoyo para los papás. Más ahorita con la situación, que está difícil” (2:68, p. 6) [refiriéndose a la pandemia], busca opciones de empleo o algún ingreso económico. Pese a ello, “el campo laboral

es incierto porque no saben qué van a acabar haciendo”, llegando, incluso a desprestigiar la esperanza (8:60 p. 20). El mismo informante 8 (8:54 p. 18) llega a afirmar que la “la universidad, por desgracia o no sé si por desgracia o por decisión propia, no es el referente”.

En el estudio del contexto se encuentra una primera conexión entre los códigos referidos al contexto escolar y la generación líquida;

La sociedad líquida se caracteriza por la ruptura de la familia, según el participante 8 establece, en el sentido de afirmar que no se tiene la certeza “si el hogar de ese muchacho es disfuncional, el estilo de vida... los padres ni siquiera están, [...] porque hoy en día prácticamente los padres son fuerza productiva” (8:45, p. 15), concluye el participante que la persona se deforma, no desde que es estudiante; sino desde pequeña.

Lo anterior queda reiterado por el participante 7, quien afirma:

Pues yo creo que nos toca un poco poner la atención que no tienen en casa o de repente, también uno entiende que los papás salen a trabajar para pagar las colegiaturas, tal vez ¿no? pueden estar al pendiente de los hijos o no podemos estar, en general, pendientes de los hijos, tal vez, como nos gustaría (7:21, p. 15).

Además de planear la influencia de la familia en la construcción de una sociedad líquida, algunos de los participantes también coinciden en que el estudiantado busca la adquisición de recursos económicos, como el fin primordial o, al menos altamente prioritario de la carrera. Por ejemplo, en la búsqueda de prácticas profesionales remuneradas o los primeros empleos, relacionados con las áreas ingenieriles, establece el participante 2 que es común que los jóvenes estén preocupados, más que por aprender, por el tener, ante lo que les aconseja “ahorita no andes diciendo que cuánto es lo que quiero ganar, ¿qué es lo que me ofrecen? ...” (2:69, p. 8).

En ese mismo orden de ideas, “lo que quieren ellos es ganar dinero. Con respecto a esto el, perfil empresarial” (8:63, p. 23). Incluso en el ser y quehacer de estudiantes, el participante 8 insiste en que se llega al extremo de la explotación familiar so pretexto del estudio, al indicar que hay estudiantes que afirman: “la principal razón de porque estoy aquí, no es porque yo quiera; es porque mi papá... si medianamente me gradúo, mi papá me va a seguir dando mi... mi mensualidad o no sé, como para mis gastos; para cubrir mis gastos personales” (8:41, p.14).

La situación generacional, se puede describir, se acota también a peculiaridades del estudiantado de CETYS en cuestión. Así, en cuanto a la cuestión laboral, el participante 4 hace una comparación, al tener la experiencia docente en los dos tipos de universidad y afirma que “una gran diferencia entre alumnos de CETYS y alumnos de escuelas públicas, donde el alumno CETYS está como consentido” (4:29, p. 15). Insiste en ello argumentando “yo creo que están muy chiqueados los estudiantes; entonces están muy apapachados. Tienen muchos recursos. Son poquitos, entonces tienen más tiempo de atención de los profesores hacia ellos” (4:28, p.14). Con esa misma intención comparativa, el participante 2 resalta que, a diferencia de otras instituciones, el estudiantado de CETYS Aquí en CETYS “empiezan a trabajar ya hasta sexto y está bien, pues qué bueno que tienen ese apoyo del papá y todo; pero sí tienen que enfrentarse a eso, a eso que yo les digo, cuando vayan a trabajar” (2:71, p, 8).

Esa comparativa la reitera en términos parecidos el participante 4 al indicar;

tienes que justificar cada micropaso de tu actuar con ellos y [...] te miden; o sea, [...] te quieren encontrar el error o [...] la falta ¿no? En otras escuelas eres más... no te preguntan tanto pues... es como... Como que te creen más; algo así (4:30, p. 15).

Se detecta que en el profesorado puede haber cierta molestia por esa sobreatención a estudiantes que pertenecen a la generación líquida, lo que se puede establecer ante la opinión,

acompañada de una emoción de enojo por parte del participante 8, quien refiere: “a veces nos dicen a nosotros que sí, que prácticamente [...] nos vistamos de payaso; porque pasa que falta poco para que estemos de payasos para que el estudiante se sienta bien; pero hay cosas ahí que no... que no” (8:42, p. 14).

El rezago educativo es parte del contexto en el que nos encontramos. Una segunda conexión entre los códigos estudiados en este apartado del contexto es el que se refiere al contexto escolar y el rezago educativo. Esto tiene que ver con los programas de estudio, según refiere el participante número 5, quien indica que se deben construir

esquemas reales de futuro [...], dentro del marco de las limitaciones nacionales y las condiciones, por ejemplo, como la que estamos viviendo; es decir, crear expectativas que se puedan medir y evidenciar, a través de la evolución del desarrollo curricular (5:43, p. 16).

Así el participante 8 indica cómo la formación familiar incide en la escuela y tiene serias implicaciones con la educación rezagada. Lo argumenta mediante un ejemplo:

El asunto es que la parte de los padres, el rol de los padres con los... con sus hijos, pues se está perdiendo o se perdió por toda la toda la dinámica de la sociedad de hoy en día. Y ya por ahí empiezan las cosas mal, ya por ahí empiezan todos los problemas. Que se ve también, yo lo veo en el área de las matemáticas. A mí me toca y realmente me es difícil, por ejemplo, no sé si usted vio el video de lo que pasó de un Tecnológico en La Paz. No estoy seguro, creo que fue una profesora que preguntó qué cosa era fuentes bibliográficas; prácticamente los estudiantes se la comieron. No sé si vio ese video.

Por su parte, la participante 4 hace un especial énfasis en la relación que encuentra entre el rezagado sistema educativo nacional y su repercusión en el proyecto de vida, ligado

a la cuestión vocacional, quien afirma: “nuestro sistema educativo mexicano, que es muy cerrado. O sea, casi casi te culpan porque escogiste una carrera y no querías y la cambiaste o así, como que nadie sepa...” (4:44, p. 6).

Se expresa, por dos participantes una preocupación por las consecuencias del rezago educativo en el área matemática. El participante 6 (6:45, p.7) declara expresamente que “hay varios estudiantes con deficiencia en el área matemática. O sea que, a pesar de que van para ingeniería, qué dices: bueno, pues vienen para ingeniería, por lo menos deben dominar ciertas cosas”. En ese mismo orden de ideas, el participante 8 lo reitera con un ejemplo, llegando, incluso a expresar frustración por lo que encuentra en el estudiantado:

Como, por ejemplo, un estudiante que está en un quinto semestre de una universidad estamos, hablando de ingeniería ¿Okay? No estamos hablando de letras ¿Okay? que no sepa, le digo porque yo lo veo, yo lo veo, ahí enfrente de mí... que no sepa estimar una recta ¿ya? $Y = mx + n$, que se da en secundaria, en primaria... A ver ¿qué hago yo? A ver, a ver, ¿qué se supone que yo, como profesor, tenga qué hacer? ¿Aprobarlo? No puedo. No lo sabe ¿Es culpa mía? No, no, no creo porque yo eso... o sea, se supone que cuando tú llegas a quinto semestre de universidad, pues ya te lo sepas. Es como que yo tendría que volver a secundaria; tendría que volver y no puedo, porque si vuelvo allá, pues no doy lo de acá ¿sí me entiende? (8:49, p. 16).

Dos participantes relacionan el rezago educativo con la labor docente. Por su parte, el participante 6 indica “la parte del conocimiento que en teoría deberían de traer, sí, sí, sí creo que hay cierta responsabilidad del maestro” (6:46, p.8). El participante 8, complementa la aseveración cuando afirma: “dicen: no, es que no llegan con las bases.

Bueno, hay que revisar cómo es que llegaron hasta acá si, o sea, no llegan con las bases; pero cómo es que llegaron también. O sea, los profesores tenemos que poner un poco de esa parte...” (8:51, p. 17).

En esta sección se han descrito y explicado los hallazgos encontrados en los *corpus* de las ocho entrevistas, relacionados con el contexto, a partir de lo cual se puede resumir que el contexto alude no sólo a lo inmediato en el espacio; sino que aborda la familia la propia escuela de ingeniería hasta lo que ocurre a nivel nacional y mundial.

Se encuentra también un péndulo entre la estimulación y desde estimulación del perfil del estudiantado por parte de los docentes según lo que los participantes comparten en su discurso. Mientras que se indica algunos de estos docentes estimulan arduamente que el estudiante para se dedique a la carrera profesional escogida hay otros que hacen lo contrario totalmente, debido a la comparación que hacen de lo que ocurre en el contexto escolar y el laboral.

En cuanto al contexto familiar, los entrevistados comparten su preocupación por la ausencia de los padres en el desarrollo de sus hijos hoy lo que contribuye a una intensificación de la sociedad líquida propia de la posmodernidad.

Es relevante también el hallazgo de que el fin primordial o al menos altamente prioritario de la carrera que tienen los estudiantes es, según el dicho de los docentes entrevistados, la adquisición de recursos económicos lo cual, dicen, se palpa desde las prácticas remuneradas o incluso el hecho de cursar la carrera como medio para que la familia se siga ocupando de las necesidades económicas del estudiante.

También se encuentra una relación significativa entre el rezago educativo y la caracterización del contexto que viven los estudiantes, rezago que se identifica a nivel local

y nacional, especialmente en el área de desarrollo de habilidades matemáticas siendo incluso objeto de frustración por parte del profesorado entrevistado. Esta falta de competencias matemáticas es incluso propia de los niveles superiores de las carreras de ingeniería.

Una vez presentados los resultados obtenidos en este rubro emergente referido al contexto se da paso a lo que los participantes opinan sobre la educación integral y los principales hallazgos.

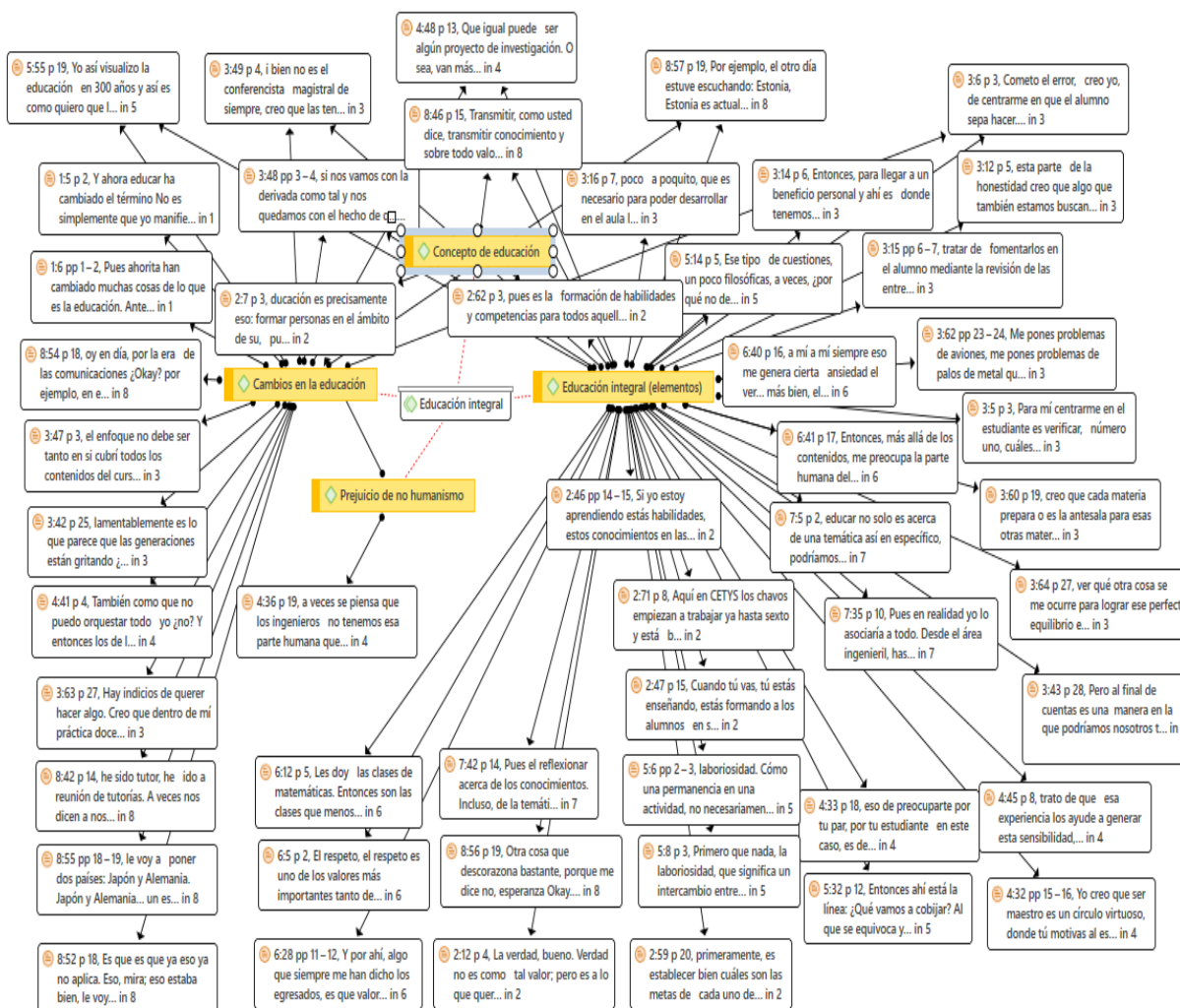
Educación integral

Un grupo de códigos más es el que se refiere a la educación integral. Si bien es cierto la educación integral no es una categoría propiamente dicha de la pedagogía de la alteridad se tomó la decisión de integrarla como un tópico emergente, a partir de lo encontrado en los textos de las entrevistas. En la figura 3 se presenta la red de relaciones entre el concepto central: educación integral, con los cuatro grupos de códigos con los que se relacionó; a saber: cambios en la educación, concepto de educación, educación integral, refiriéndonos a los elementos que, según los participantes, la conforman; y el prejuicio de no humanismo, que se refiere a una concepción empírica bajo la cual se ha etiquetado a las instituciones formadoras de ingenieros.

A pesar de que en forma solamente en dos citas se expresa algo relacionado con este código, el abordaje no sigue el orden de aparición del listado del párrafo que antecede al momento de realizar el análisis, debido a una doble justificación: por un lado, ir de lo general a lo particular y, por el otro, describir este prejuicio de no humanismo que, en su momento será discutido como parte de la motivación central de este estudio.

Figura 3

Citas relacionadas al grupo de códigos sobre educación integral



El código denominado prejuicio de no humanismo se refiere a lo que expresa el participante 4, sobre una falsa percepción sobre la formación de los futuros ingenieros. Indica que a veces se piensa que los ingenieros no tenemos esa parte humana que a lo mejor hace que se desarrolle esto de la pedagogía de la alteridad; pero yo creo que es una idea que... que no es cierto ¿no? Es como decir que las matemáticas son difíciles; pero es algo como que se dice, pero no; no es cierto (4:36, p.19).

Ese prejuicio sobre la formación humana y el beneficio social de quienes son formados en el ámbito de las ingenierías es aclarado por el participante 2, quien entiende que la labor de educar consiste “formar personas en el ámbito de su [...] disciplina, para poder contribuir a la sociedad, al desarrollo socioeconómico, a lo que es en un país” (2:7, p. 3).

Así pues, en la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad, campus Tijuana, se reconoce, desde el discurso de los docentes entrevistados, que la educación integral rescata el valor humano, sin que se entienda el hecho educativo como algo simple y que ha requerido ajustes y cambios. Como se describe a continuación.

Un hallazgo en la investigación es que los informantes que sugieren, aplican o refieren a cambios en la educación tienen propuestas que se interpretan a la vez como su concepción sobre educación integral. No dejamos de lado en esta descripción de hallazgos que hay quien continúa con concepciones de educación no integral y aunque en otro apartado se abordará la priorización de lo cognitivo, conviene referir cómo el participante 2 le da especial énfasis a los aprendizajes conceptuales al indicar que “primeramente, [hay que] establecer bien cuáles son las metas de cada uno de los profesores, la visión que tienen y que esté más que nada relacionado con los conocimientos que prevalecen en la universidad” (2:59, p. 20).

En otra perspectiva, el informante 4 establece la necesidad de que las actividades escolares tengan un cambio y se trasciendan los fines meramente académicos. Formar a los futuros ingenieros de tal forma que sus proyectos impacten “a lo mejor a la institución, a sus compañeros, a un cierto grupo de población de la sociedad en general” (4:48, p. 13). Esta parte del cambio educativo propone el trabajo con la convivencia con los otros, al procurar que lo aprendido lleve al servicio y bienestar sociales.

Un cambio más es al que hace referencia el participante 3 (3:49, p. 4), en el sentido de reconocer que, superando la clásica “conferencia magistral de siempre [...] las tendencias últimamente están, más que nada, designadas a que el alumno [...] [sea]el que se cuestione”. Ese pensamiento crítico como factor de cambio y como elemento de la educación integral se refuerza y complementa con la visión del participante 5, quien pretende una educación democrática, en la que todo sea impartido en laboratorios “en los que el estudiante sea copartícipe de su historia, copartícipe de sus aprendizajes, copartícipe: parte integrante, la parte integrante, independientemente de su condición afectiva, cognitiva, social, de género, de religión, independientemente de todo” (5 :55, p. 19).

Otro cambio es el que se refiere a dar un énfasis, además de lo conceptual, a lo procedimental que surge de la práctica. El participante 8 representa esta idea por medio de un ejemplo acerca de los buenos resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales, a través del examen Pisa, por Estonia. Él atribuye este éxito a que “el 50% de los requisitos para graduarse o del perfil de egreso *¿Okay?* es una empresa. El 50%” (8:57, p. 19). Esta concepción de los conocimientos que se deben llevar a la práctica es complementada por el informante, quien propone otro ejemplo de lo que ocurre en su clase y que debe propiciar que el estudiante comprenda, a través de la práctica que el conocimiento es transversal, lo que lo lleva a ser aplicado. Nos ilustra de la siguiente manera:

si nos vamos con la derivada como tal y nos quedamos con el hecho de que la derivada es una simple... es un procedimiento que me lleva de equis cuadrada a dos equis, pues no estamos entendiendo el punto, porque al rato que lleguen, digamos a electrónica, y que tengan que utilizar la derivada para hacer un proceso de control, que lo que hace por ejemplo, el proceso de control, es considerar dónde estaba, qué tanto error tenía en un

punto, qué tanto error tengo en el siguiente y considerar esa razón de cambio para saber qué voy a hacer después (3:48, pp. 3 y 4)

Finalmente, un cambio más es el que propone el mismo informante, en el sentido de que el aprendizaje significativo de las matemáticas no sea la mera mecanización de un procedimiento; “sin embargo, el objetivo y lo que hemos estado trabajando estos últimos años, es tratar de que el estudiante aprenda, basado en... ahora sí que... basado en un método que para él sea significativo” (3:6, p. 3).

Ahora bien, se procederá a abordar dos grupos de códigos: por un lado, al de concepto de educación y por el otro, al de educación integral que, se insiste, hace referencia a los elementos que, según los participantes, la integran. Se aclara que ambos grupos de códigos se abordan en conjunto porque, además de estar relacionados por su misma naturaleza, las dos únicas citas de concepto de educación, también se codificaron como educación integral y es por ello por lo que, con esa conceptualización, continúa esta presentación de resultados. El participante 8 refiere que educar es

Transmitir [...] conocimiento y, sobre todo, valores a los estudiantes. Los valores de respeto, las actitudes. El respetar las leyes. Esa transmisión, tanto de conocimientos como de los valores e inculcar eso; tanto en los estudiantes como en los mismos hijos de uno. Eso es lo que es educar (8:46, p.15).

En una conceptualización muy parecida, el informante 2 (2:62 p. 3) indica que educar es la formación de habilidades y competencias [...] alineadas a formar un buen ciudadano: con ética, con valores, para poder contribuir al desarrollo [...] socioeconómico de una región.

Como se puede notar en este mismo apartado y se insistirá más adelante en el que se refiere a valores, específicamente, los participantes le dan especial atención e interés a esa parte de la

educación integral y se tiene claro, al menos en el discurso una diferenciación entre educar y el mero acto de transmitir conocimientos. Además de los saberes actitudinales, se rescatan tres grandes dimensiones más: las habilidades prácticas, el pensamiento crítico y transferible; así como la educación centrada en el estudiante.

La aseveración del interés que los participantes refieren a la educación en valores se refuerza con lo que nos refiere el participante 6 cuando afirma “a mí [...] me genera cierta ansiedad el ver... más bien, el no saber si más allá de la parte matemática, si en la parte ética, moral, estoy haciendo mi trabajo. Si realmente les está quedando algo” (6:40 p. 16). También el participante 2 (2:47, p. 15) refiere ese interés cuando afirma “cuando tú vas, tú estás enseñando, estás formando a los alumnos en sus competencias, estás creando esperanzas de que [...] van a ser mejores personas en el sentido profesional, también en el sentido, pues claro, como valores”. E insiste al afirmar “lo que ellos observan en nosotros, van más allá de solamente, de los conocimientos que ellos aprenden en el salón. Ellos siempre nos están visualizando, siempre nos están observando” (2:48, p. 15).

El hecho educativo integral es abordado por el participante 3, quien resalta el interés que hay en el ámbito docente, del estudiante y de la misma IES, cuando indica que es importante “para llegar a un beneficio personal [...], como ingenieros o como maestros que enseñamos ingeniería, transmitir esos valores humanos; valores, desde el punto de vista que también la universidad trabaja y que la universidad valora” (3 :14, p. 6).

Los participantes citaron, a lo largo de las entrevistas, valores en lo particular, que según su percepción son parte de la educación integral. Resalta el de respeto. Esto lo podemos respaldar con lo que comparte el participante 6, quien lo concibe como presupuesto para lograr la educación integral: “si no hay respeto, creo que no puede darse la parte de la educación, del aprendizaje

(6:5, p. 2). Se comentará en otro apartado, el dedicado a los valores, con mayor abundancia, los hallazgos; pero aquí se destacan otros valores en particular, vinculados con la educación integral. Ellos son: la verdad (2:12, p. 4), la honestidad (3:12, p. 5), el compromiso (3:15, pp. 6 y 7) y la laboriosidad (5:6, pp. 2 y 3).

Otro factor que entra en juego para el logro de la educación integral, según lo que refieren los participantes, son las habilidades prácticas. Pero un hallazgo en esta indagación es la conectividad que hay también entre estos dos elementos, argumento que se respalda con la opinión del participante 6, quien establece:

los egresados, es que valoran mucho la exigencia que yo les doy. A pesar de que los veo los primeros semestres, me dicen: es que ahora entiendo por qué me exiges tanto. Ahora entiendo por qué me pedías que revisara siempre la ortografía a pesar de que era matemáticas. Entonces ellos se fijan mucho en eso. En el momento te odian, te recriminan y todo lo que quieras; pero al final yo siempre les he dicho: yo estoy aquí para formarlos, para que sean unos profesionistas exitosos y de calidad y eso es algo que ellos, a lo mejor en el momento no lo ven; pero después, cuando salen al campo profesional y ya tienen que trabajar y les descuentan (6:28, pp. 11 y 12).

En ese mismo orden de ideas, además de los conocimientos conceptuales, el participante 3 lo concibe como un proceso; así es que refiere que “poco a poquito, [...] es necesario para poder desarrollar en el aula los conocimientos, habilidades, aptitudes que realmente estamos buscando en un alumno” (3:16, p. 7). Esto se refuerza por lo que afirma el participante 2, quien además alude a la aplicación de las habilidades en el campo laboral, en los siguientes términos:

Si yo estoy aprendiendo estas habilidades, estos conocimientos en las aulas, me va a servir para yo lograr mis objetivos como profesionista; ahí también tiene también que ver

mediante la formación de competencias, si los alumnos van a alcanzar ese nivel requerido por [...] las organizaciones o por los que están en la sociedad (2:46, pp. 14 y 15).

El planteamiento de una educación integral que desarrolla habilidades, aprendizaje significativo y que esto se constituye en instrumentos para el empleo y el éxito profesional son conceptos que relacionan los participantes, lo cual ocurre desde retomar los aprendizajes en el avance de la carrera, como lo manifiesta el participante 3, cuando establece que “cada materia prepara o es la antesala para esas otras materias que vienen donde va poder el alumno [...] utilizar lo que ya vio o lo que está viendo en la materia fulana de tal” (3:60, p. 19). La habilidad que se aplica en proyectos que tienen una repercusión social que beneficia, como lo indica el participante 4 (4:48, p. 13). Ese aprendizaje, producto de la educación integral se vuelve significativo, transferible y aplicable al “ponérselos tangibles, ponérselos a su alcance” (3:62, pp. 23 y 24). Todo ello ayuda al estudiante a considerar su empleabilidad, tal como lo refiere el participante 2 (2:71, p. 8), quien comparte que insiste a sus estudiantes en que “sí tienen que enfrentarse a eso, a eso que yo les digo, cuando vayan a trabajar”.

Un elemento más que es considerado parte de la educación integral por parte de los entrevistados es el pensamiento crítico y transferible. No basta con adquirir conocimientos, sino que, para que la educación sea integral, hay que profundizarlo, según valora el participante 7, cuando afirma que a los estudiantes “indirectamente les enseñamos a ser analíticos. [...]; el ser más analítico o ser más analítico en todo, siempre tener el saber el por qué y él para qué... Necesito de ese conocimiento para poder lograr algo, lo que quiero...” (7:42, p. 14).

En ese mismo orden de ideas el participante 3 refiere a que el estudiante no sólo memorice o mecanice el conocimiento; sino que debe desarrollar cuestionamientos; más que ajustarse a

métodos preconcebidos, crear los propios y lograr aplicar el conocimiento adquirido en diversos escenarios en la resolución de problemas (3:49, p. 4 y 3:46 p. 3).

Finalmente, la educación integral en la concepción de los participantes aporta a esta investigación un elemento más interpretado como centrar el hecho educativo en el estudiante. Se descubrió que hay una priorización de este elemento, incluso por encima del *currículum*, como lo manifiesta el participante 6, al afirmar que “más allá de los contenidos, me preocupa la parte humana del estudiante” (6:41, p. 17). Esta priorización la reitera el participante 3 (3:5, p. 3), al indicar que primero es necesario detectar en el estudiante “cuáles son sus necesidades, poder identificar dónde está [...] antes de entrar a una clase, posteriormente, ir guiando al estudiante en su conocimiento, en su descubrimiento de lo que él defina”.

Poner al centro al estudiante, como elemento de la educación integral es un anhelo, según refiere la afirmación del participante 3 (3:43, p. 28), al buscar “cumplir ese objetivo, en algún momento, tener esa instrucción por pares, tener ese aprendizaje centrado en el alumno”. Aunque también ese anhelo se concibe también como un reto para el mismo participante, pues indica que es difícil lograr un equilibrio entre centrarse en el estudiante y cumplir el objetivo de aprendizaje “sin morir en el intento” (3:64, p. 27). Parte de ello es descubrir los intereses del estudiantado, tal como lo refiere el participante 6:

Les doy las clases de matemáticas. Entonces son las clases que menos les gustan. Entonces, una forma que a mí me ayudado es [...] siempre buscar una forma de relacionar mi tema con algo que sé que ahorita a ellos les interesa y para eso yo requiero saber qué les está interesando. (6:12, p. 5).

Algunos participantes comparten que centrar la educación en el estudiante tiene que ver con su desarrollo pleno como persona humana y ayudar a que desarrolle todas sus potencialidades.

Así lo expresa el informante 7: “juntar todas las posibilidades que pueden llegar a tener los alumnos” (7:5, p. 2). Rescata el humanismo al afirmar “porque para ser también grandes profesionistas también deben de tener ese lado humano” (7:35, p. 10). Y el participante 4 lo reafirma cuando dice “siempre he pensado que una persona que es feliz haciendo lo que hace, va a hacer lo mismo con otros y entonces, eso necesitamos en la sociedad ¿no?” (4:32 pp. 15 y 16). En otro momento, el informante establece esa integralidad y transferibilidad del efecto de educar poniendo al estudiante en el centro: “incluso puede suceder en cualquier otro ámbito ¿no? fuera de la academia. Entonces pues algo es algo de la formación de la persona” (4:33, p. 18).

Finalmente se destaca que, aunque el participante 5, concibe la democratización de la educación y que el estudiante sea “la parte integrante, independientemente de su condición afectiva, cognitiva, social, de género, de religión, independientemente de todo” (5:55, p. 19), ello no significa que será permisivo en todos los aspectos y es por ello que aclara: “porque ahí está una parte muy importante de la calidad educativa: el ser aceptable, más no tolerante de lo que no debemos tolerar” (5:32, p. 12).

En síntesis, sobre este tópico emergente de la investigación se puede indicar que el prejuicio que existe sobre la formación de ingenieros al margen del humanismo y Concentrada solamente en cuestiones relacionadas al desarrollo de saberes conceptuales y procedimentales no es algo que, según el discurso de los entrevistados, ocurre en CETYS. Esto es según afirman gracias ajustes y cambios gracias a los cuales rescata el valor humano.

Se encuentra también en el discurso docente el ánimo por implementar cambios en la labor educativa que impliquen ir más allá de la clase magistral para dar paso a cuestiones de mayor profundidad en el hecho educativo que impliquen el saber convivir con los demás y ello redunde en el servicio y en aportar al bienestar de la sociedad mediante la implementación de una educación

democrática y la creación de laboratorios. Así mismo se encuentra una preocupación especial por superar los procedimientos mecánicos en el área matemática y de manera especial el abordar el aprendizaje de valores como parte de la educación integral. Flores que particularmente destacan son el respeto, la verdad, la honestidad, el compromiso y la laboriosidad; se alude a la importancia de desarrollar habilidades prácticas, el pensamiento crítico y transferible y una educación centrada en el estudiante.

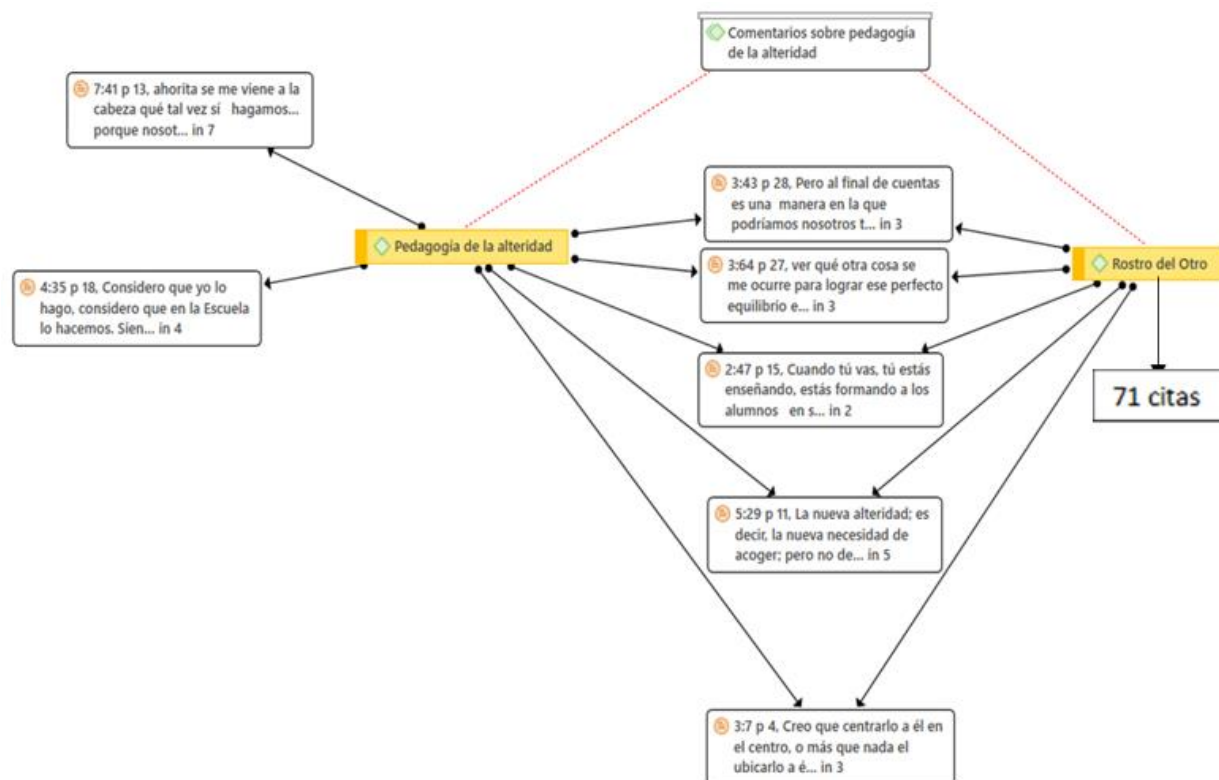
Sintetizada que ha sido la concepción de educación integral como tópico emergente, ahora se presentarán los hallazgos relacionados con la Pedagogía de la Alteridad.

Comentarios del profesorado sobre Pedagogía de la Alteridad

A continuación, se presentan algunas aportaciones de los participantes sobre lo que se clasifica como comentarios sobre la Pedagogía de la Alteridad. En este grupo de códigos se consideraron dos codificaciones: la de Pedagogía de la Alteridad y rostro del Otro. Como puede apreciarse en la figura 4, hay cinco citas identificadas con ambos códigos, dos citas que hacen alusión a la Pedagogía de la Alteridad y 71 citas, que por razones de practicidad no se plasman, sino que solamente se alude a ellas.

Figura 4

Citas de comentarios sobre Pedagogía de la Alteridad



En primer término, se comentarán las citas del grupo Pedagogía de la Alteridad. Posteriormente, las citas comunes a ambos códigos y, finalmente lo relacionado al grupo rostro del Otro. Para ello, la información se sistematizará de acuerdo con el siguiente orden:

El par de comentarios aislados sobre la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad tienen que ver con una práctica de la otredad que muestra indicios del interés de hacerlo, aunque los participantes 4 y 7 reconocen la falta de formación pedagógica para la aplicación plena: “Considero que yo lo hago, considero que en la Escuela lo hacemos. Siento que es como un principio de CETYS ¿no? Poner al estudiante en el centro. Eso creo que lo hacemos continuamente. O sea, cada semestre” (4:35, p. 18).

ahorita se me viene a la cabeza qué tal vez sí hagamos... porque nosotros no somos ni pedagogos ni fuimos forjados o educados para enseñar ¿no? al final de cuentas somos ingenieros y tenemos el posgrado y eso; pero igual nunca nos enseñaron el lado de la pedagogía. Que a lo mejor algunas de las cosas sí las hacemos; pero no sabemos que las hacemos (7:41, p. 13).

Hay participantes que comentan tangencial o directamente sobre Pedagogía de la Alteridad y coincide la codificación en los dos grupos que se comentan en este subapartado. Se alude, por ejemplo, a la Pedagogía de la Alteridad en forma directa, como un anhelo para el participante 3, quien indica: "... podríamos nosotros también, cumplir ese objetivo, en algún momento, tener esa instrucción por pares, tener ese aprendizaje centrado en el alumno, esa Pedagogía de la Alteridad. Que permee en nuestros salones de clases..." (3:43, p.28).

El participante 2 muestra una centralidad en el rostro futuro del Otro y el quehacer educativo. Opina: "cuando tú vas, tú estás enseñando, estás formando a los alumnos en sus competencias, estás creando esperanzas de que van a tener una... van a ser mejores personas..." (2:47, p. 15). Esa visión futura comienza con la aceptación del Otro, como lo indica el participante 5:

La nueva alteridad; es decir, la nueva necesidad de acoger; pero no de acoger en el sentido de consentir, mimar, no no no no no, no va por ahí. No. Acoger en el sentido de convencer a la otra persona que la acepto, que la acepto, que puede ser que tenga que aplicar un esfuerzo adicional en el hecho educativo; pero yo la acepto y yo quiero que haga ese esfuerzo y de preferencia, que lo haga conmigo (5:29, p. 11).

La relación entre la Pedagogía de la Alteridad y el rostro del Otro es reconocida por el informante 3, quien comenta en un primer momento: "...centrarme en el alumno, sin morir en el intento, sin desgastarme tremendamente en el intento y poder también cumplir los objetivos de aprendizaje...". (3:64, p. 27). Más adelante establece: "Creo que [...] ubicarlo a él en el centro tiene todas esas connotaciones. Que no solamente sean procesos, sino que sea un entendimiento verdadero que pueda permear en la transversalidad de sus conocimientos y que realmente sea significativo para el alumno" (3:7, p. 4).

Ahora bien, los grupos de códigos relacionados con el Rostro del Otro son diversos y ante ello hay 71 citas, por lo que se comentarán sólo los hallazgos más relevantes para este subapartado. Puede, en general, percibirse la sensibilidad que tiene el profesorado que imparte los programas de ingeniería en el campus Tijuana de CETYS Universidad, a la persona que representa cada estudiante.

Ante la importancia que tiene para la Pedagogía de la Alteridad, se reserva el comentario más profundo de este grupo para los subapartados de las cinco categorías seleccionadas. Por lo pronto, se adelanta que estas citas tienen conexión con 37 códigos, además de los grupos de este subapartado, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3*Número de citas relacionadas a los códigos sobre rostro del Otro*

Código	Citas
Responsabilidad docente	32
Empatía	14
Ejemplo de acogida	18
Escucha activa	13
Acercamiento al docente	10
Educación integral (elementos)	10
Esperanza	9
Motivación	9
Testimonio docente	8
Escuela y acogida	7
Seguimiento a la acogida	6
Código ^a	
Solidaridad	
Pedagogía de la alteridad	
Canalización	
Adecuación	
Código ^b	
Inclusión	
Cambios en la educación	
Humildad	
Priorización de lo cognitivo	
Responsabilidad	
Código ^c	
Evaluación docente	
Verdad	
Desesperanza	
Limitaciones para la acogida	

^an = código mencionado 5 veces. ^bn = código mencionado 3 veces. ^cn = código mencionado 2 veces.

En la tabla 3 se muestra la frecuencia de mención de los códigos relacionados con el grupo denominado el rostro del Otro, de dos en adelante, aunque otros 13 códigos fueron también mencionados en una ocasión: aprendizaje de valores, retroalimentación, tolerancia, confianza en el docente, recuerdo del docente, responsabilidad, importancia de los valores, confianza en

CETYS, asesoría, estatus del contexto escolar, esperanza, autoridad docente y claridad en las explicaciones.

Reiterando la posterior profundización en las citas de este código relacionado al rostro del Otro, es relevante encontrar que 27 de esas citas, aunque también pueden vincularse a otros códigos, están relacionadas a la responsabilidad docente. Y es que este valor, que también se vincula con la categoría de la responsabilidad del Otro está presente en el discurso de los participantes, no obstante, es el código que, en general presenta mayor número de citas, llegando a 111.

Las 17 citas relacionadas al sentido de acogida muestran la manera en que los participantes, al tener frente a sí el rostro del Otro, dan una respuesta relacionada con el acto de acoger. En ese mismo orden de ideas, 10 citas hacen una conexión entre el rostro del Otro y el valor de la empatía y el mismo número al acercamiento docente.

Para sintetizar la conceptualización que tienen los docentes entrevistados sobre la Pedagogía de la Alteridad se alude a que el profesorado cuenta con conocimientos propios de la carrera; pero afirman varios de ellos que no cuentan con una formación pedagógica. Se reconoce también que por la forma de trabajo que tiene CETYS Universidad, algunas de las características de la Pedagogía de la Alteridad se aplican naturalmente, aunque no se tenga un conocimiento profundo de esta corriente educativa.

También se destaca el hallazgo de que hay desde el discurso un anhelo por poner al estudiante en el centro, así como también una sensibilidad ante el rostro del Otro, relacionando el encuentro entre estudiante y docente con valores y actitudes entre los que se destacan la responsabilidad, la empatía, la acogida y la escucha activa.

Habiendo matizado los hallazgos sobre la conceptualización general encontrada en el discurso de los entrevistados sobre la Pedagogía de la Alteridad se procederá ahora a presentar los resultados de cada una de las categorías seleccionadas.

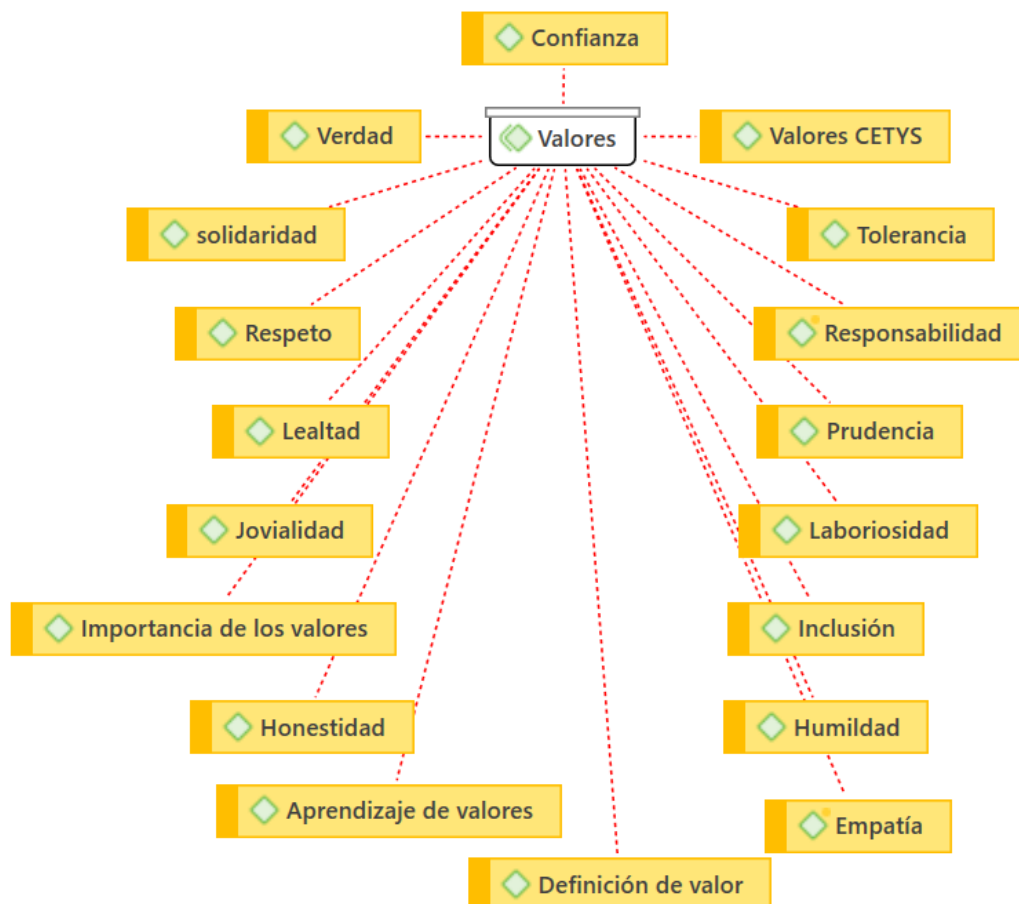
Vivencia de los valores

Este subapartado contiene las aportaciones de los participantes, relacionadas con la primera categoría de la Pedagogía de la Alteridad seleccionada en el presente trabajo: los valores. Se ha descubierto que, según el discurso docente, es una de las áreas que más vinculación tienen con la praxis docente cotidiana de los informantes. Hay cuestiones generales sobre la categoría, incluso el acercamiento a una definición compartida de valor. Así mismo, hay valores que se abordan en lo particular, en forma más o menos reiterada y, según la relevancia de estos serán analizados a nivel general o en conjunto.

La figura 5 muestra los códigos relacionados a los valores. En ella se puede observar que hay referencia a la definición de valor dada por los participantes, la manera en que teorizan o ejemplifican el aprendizaje de los valores, la importancia que tienen los valores, las alusiones concretas a los valores propuestos en la filosofía institucional de CETYS y valores mencionados en forma particular. Se esquematiza solamente con los códigos para más adelante abordar citas específicas en forma organizada, dada la complejidad de relaciones en esta categoría.

Figura 5

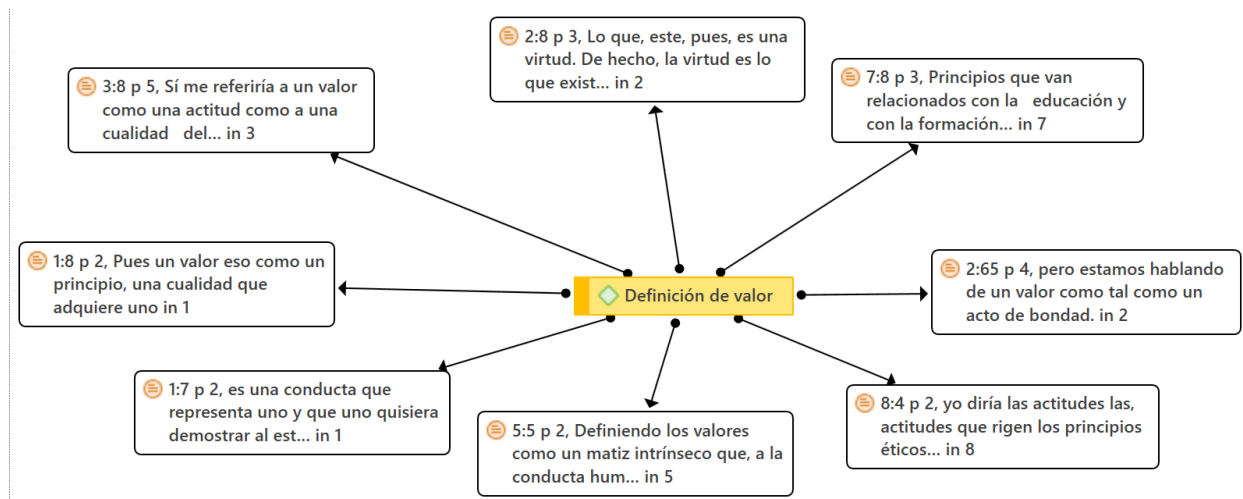
Códigos relacionados a los valores



Se ha dejado de lado por el momento la referencia teórica, para dar lugar a una aproximación de definición de un valor, con la finalidad de tener un acercamiento a la concepción de los participantes sobre el término. La figura 6 muestra las citas relacionadas a la definición de valor.

Figura 6

Citas relacionadas con definición de valor



Se aclara que, a pesar de que algunos participantes no tuvieron una respuesta directa sobre cómo definir un valor, dieron indicios de tener una conceptualización. Algunos otros participantes pudieron aportar elementos de definición en otros momentos de la entrevista. A partir de las aportaciones se pudo construir la nube de palabras que se muestra en la figura 7, en la que se plasman las palabras más relevantes en la construcción de la definición conjunta. En ella puede notarse la relación fuerte que hay con la virtud y la actitud, llegando, incluso, a confundir los términos.

Figura 7

Nube de palabras sobre definición de valor

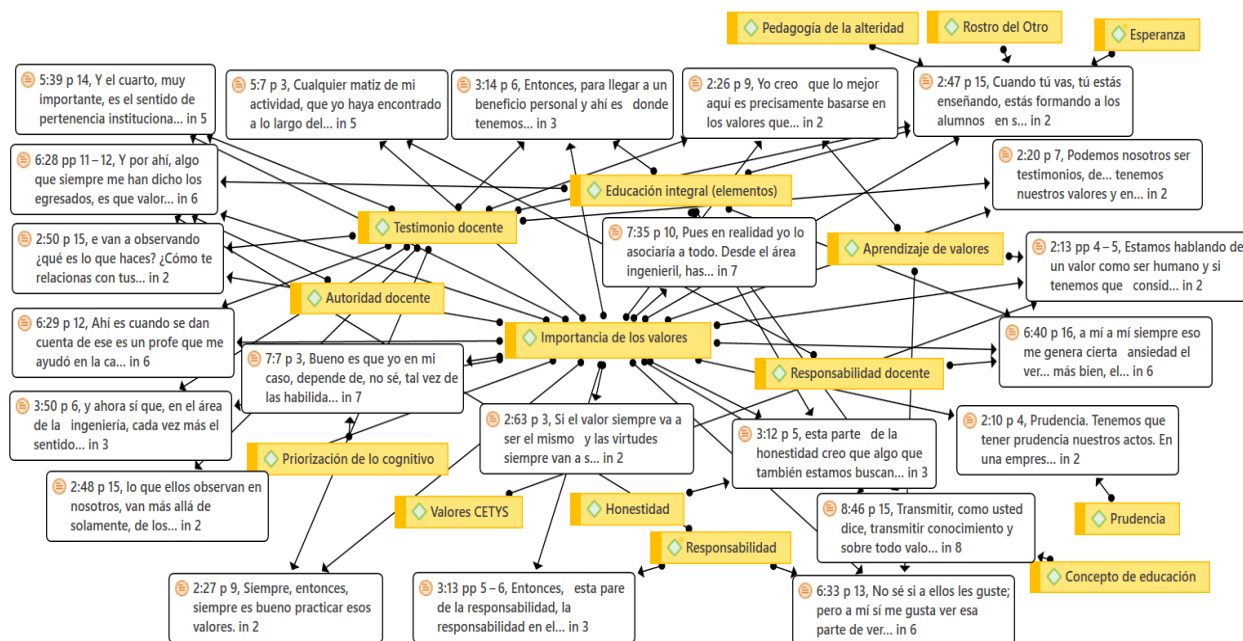


Ante la nube de palabras presentada, se observa que, los participantes relacionan los valores con las virtudes, la universalidad, los principios de conducta y la aceptabilidad. Es de interés especial la importancia que el profesorado en cuestión les da a los valores y las relaciones que se encuentran, dentro del marco de esta investigación, en la práctica docente.

La figura 8 presenta el esquema correspondiente, a partir del código importancia de los valores, indicando las citas correspondientes y los códigos interrelacionados a las mismas.

Figura 8

Importancia de los valores: citas y códigos relacionados



Como puede apreciarse, los participantes interrelacionan fuertemente la importancia de los valores con el testimonio docente. Así, el participante 6 establece cómo algunos valores que continuamente propicia en el aula y que practica activamente promueven un aprendizaje de éstos a lo largo de la vida cuando comenta:

Ahí es cuando se dan cuenta de ese es un profe que me ayudó en la carrera es... es un profe que a lo mejor no me acuerdo qué me dio de temas; pero esos pequeños detalles son los que me ayudan a ser un mejor profesional” (6:29, p.12).

Directamente se alude en tres ocasiones en cómo el estudiantado aprende los valores, a partir de la observación del docente, de cómo quien educa implementa los valores. El participante 2 (2:20, p. 7) afirma “podemos nosotros ser testimonios, de... tenemos nuestros valores y en ese sentido, de que pues nosotros, de cierta forma, yo lo he mirado a través de mi experiencia, que los alumnos los alumnos siempre nos analizan”. Por su parte, el mismo participante, en dos

ocasiones más advierte que la conducta y la manera en que el docente practica o no los valores están sometidos a la observación constante del estudiantado (2: 48 y 2:50, p.15).

La importancia de los valores, asociada al testimonio del profesorado tiene también el ingrediente del sentido de pertenencia, en el gremio de los ingenieros. Al respecto resalta el participante 3 (3:50, p. 6): “y ahora sí que, en el área de la ingeniería, cada vez más el sentido de la ética se vuelve cada vez más importante”. Y ese sentido de pertenencia es también vinculado a la propia institución educativa, como lo comunica el participante 5 (5:39, p. 14). Reitera el participante 2 que “Siempre, entonces, siempre es bueno practicar esos valores” (2:27, p. 9).

En ese testimonio que integra la importancia de los valores también hay la intervención de la universidad como institución que integra ambas cuestiones complementarias, como lo indica el participante 3 al externar

Entonces, para llegar a un beneficio personal y ahí es donde tenemos nosotros, como ingenieros o como maestros que enseñamos ingeniería, transmitir esos valores humanos; valores, desde el punto de vista que también la universidad trabaja y que la universidad valora (3:14, p. 6).

Otra relación de interés en torno a la importancia de los valores es la que se da con los elementos que integran la concepción de educación integral. Se pone especialmente a la concepción de una persona exitosa, no solamente en lo profesional, sino también en otras dimensiones de la persona humana. destacando los saberes actitudinales. En ese sentido, el participante 2 aborda lo relacionado a los valores, desde una formación centrada en el enfoque en competencias, en los siguientes términos:

cuando tú vas, tú estás enseñando, estás formando a los alumnos en sus competencias, estás creando esperanzas de que van a tener una... van a ser mejores personas, en el sentido profesional, también en el sentido, pues claro, como valores... (2:47, p. 15).

El participante 7, en torno a lo que se denomina también priorización de lo cognitivo, indica:

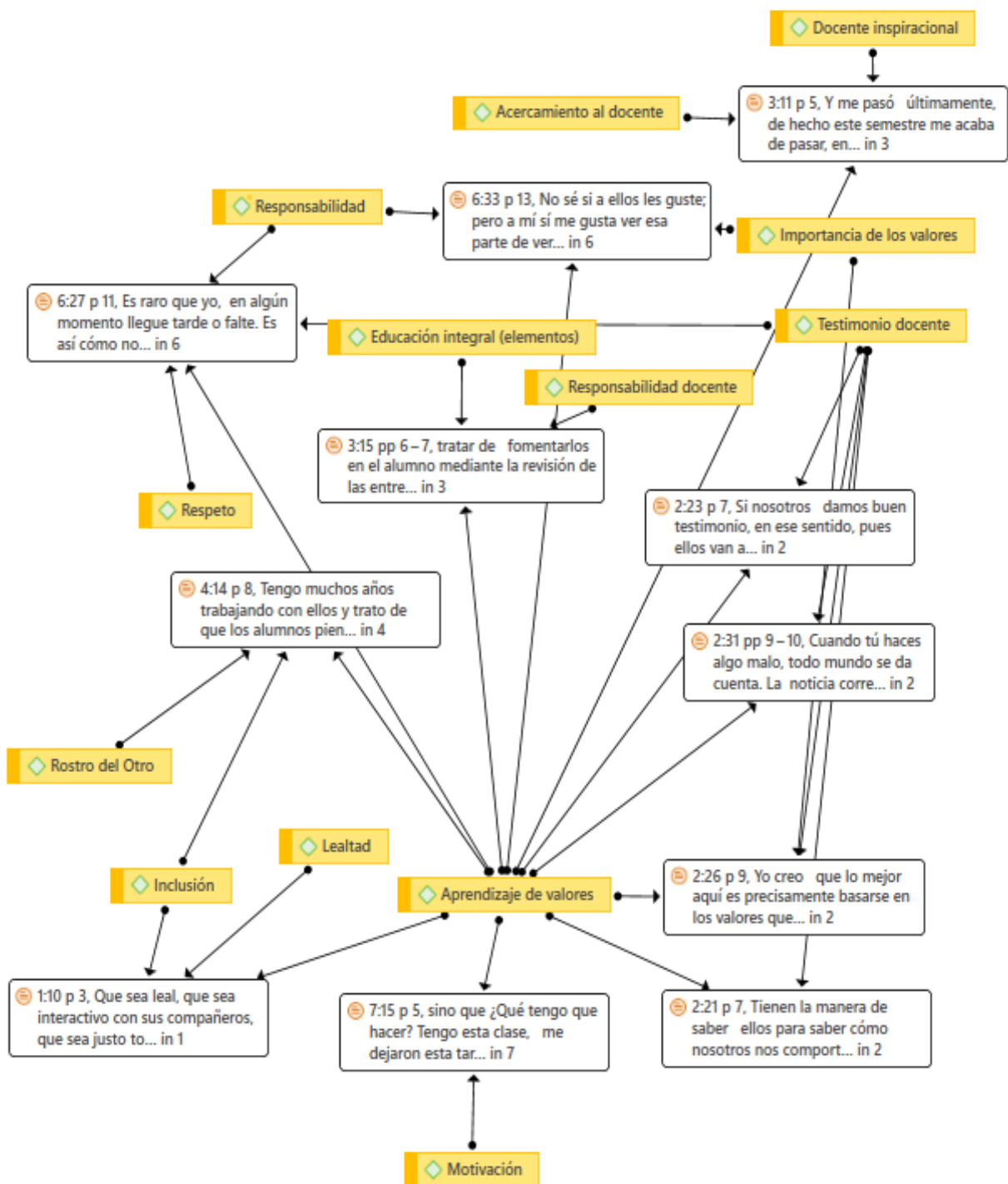
Bueno es que yo en mi caso, depende de, no sé, tal vez de las habilidades que pueda llegar a tener o que he desarrollado. Más bien que se han desarrollado en este en este periodo de que he trabajado de docente que también va relacionado con ciertas... no sé, virtudes o capacidades yo creo que son más capacidades que lo definen a uno y que así se va haciendo este vínculo con los valores ¿no? de los valores (7:7, p. 3).

La importancia de los valores, como parte de una educación integral parte también de la concepción integral de la persona humana, de acuerdo con la interpretación que se hace de varias aportaciones de los participantes (3:12, p. 5, 6:28, pp. 11y 12, 6:40, p. 16, 7:35, p. 10 y 8:46, p. 15).

La importancia de los valores fue ligada por los participantes al su aprendizaje, como se muestra en la figura 9.

Figura 9

Citas y códigos sobre aprendizaje de los valores



El aprendizaje de los valores fue abordado por diversos participantes. Lo vinculan, sobre todo, con el testimonio docente que educa (2:21, p. 7, 2:23, p. 7, 2:26, p.9, 2:31, pp. 9 y 10 y 6:27, p. 11).

El participante 7 asocia el aprendizaje de los valores con la motivación, al establecer como ejemplo para cuando el estudiante muestra una actitud adversa al trabajo, no dejarle a su suerte sino que ¿Qué tengo que hacer? Tengo esta clase, me dejaron esta tarea... ¿Cuál es la más prioritaria para sacar lo más prioritario? Entonces, irme programando ¿no? de decir pues voy a hacer esto y entonces ellos ya también empiezan a hacer su programación (7:15, p. 5).

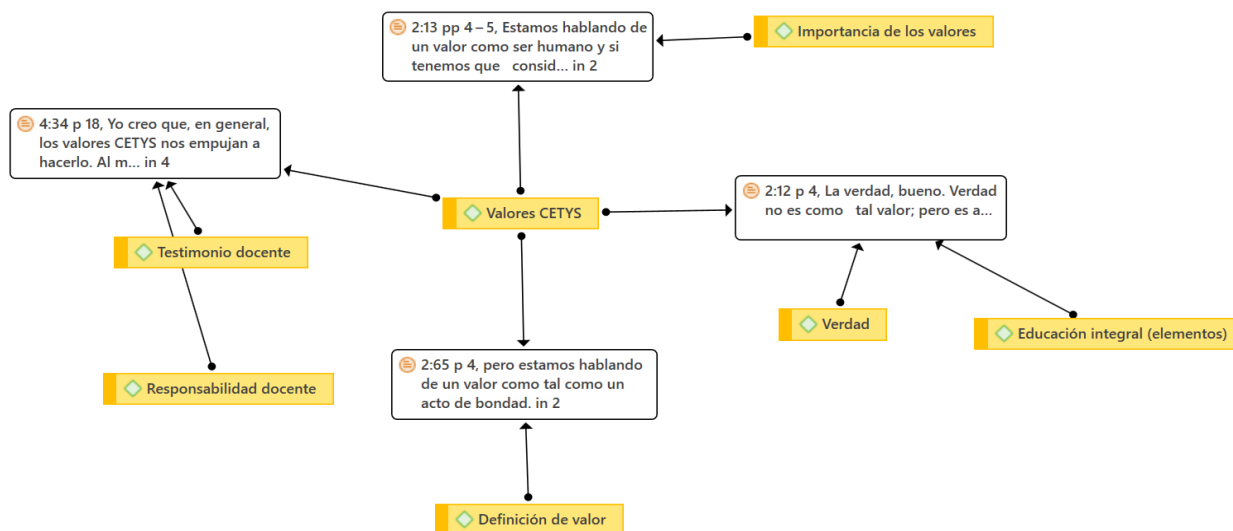
El aprendizaje de los valores se concibe como un proceso. Así, el participante 3 establece, refiriéndose a los valores, la importancia de: “tratar de fomentarlos en el alumno mediante la revisión de las entregas, el desarrollo mismo del alumno, el compromiso de alumno con la clase” (3:15, pp. 6 y 7), esto también se liga a la responsabilidad docente y a la concepción de la educación integral. Se reitera el proceso educativo para el aprendizaje de los valores ante lo que afirma el participante 6 (6:33, p. 13) comenta, refiriéndose al camino que le lleva al estudiante aprender y practica un valor en particular, que es la responsabilidad “no sé si a ellos les guste; pero a mí sí me gusta ver esa parte de ver cómo se van haciendo responsables, porque va a ser lo mismo en el trabajo”, cita también vinculada a la importancia de los valores.

El aprendizaje de los valores es también concebido como un acto que debe ocurrir en el ámbito social. Tres relaciones fueron ejemplificadas por los participantes en forma destacada. En principio de cuentas, la relación con el docente, en la que el participante 3 (3:11, p. 5) comenta: “y me pasó últimamente, de hecho, este semestre me acaba de pasar, en el primer parcial, que me dijo un alumno: profe, de verdad me sirvió que me dijera eso, me inspiró a hacerlo por mi cuenta,

a no tener que utilizar materiales de terceros”. Esta expresión que en la entrevista tuvo impresa una emoción de logro, está ligada a la importancia de los valores, al valor específico de la responsabilidad y a los elementos de la educación integral.

En ese encuentro social que subyace al aprendizaje de los valores se hace alusión en cuanto a la relación entre pares. Al respecto, el participante al referirse a los valores específicos de lealtad e inclusión destaca la importancia de que el estudiante “sea leal, que sea interactivo con sus compañeros, que sea justo todo ese tipo de valores estamos pensando que los estudiantes lo ocupen” (1:10, p. 3). Y en ese compartir social, el participante trasciende en su opinión los muros escolares para el logro del aprendizaje de los valores al afirmar: “Tengo muchos años trabajando con ellos y trato de que los alumnos piensen cómo, por ejemplo, desarrollar tecnología adecuada para ciertas poblaciones ¿no? Y que sean como sensibles a eso, a las diferentes capacidades. Que sean inclusivos, etcétera” (4:14, p. 8). Esto queda también vinculado con el valor específico de inclusión y con el rostro del Otro.

Un aspecto para abordar en esta categoría axiológica es lo relacionado a los valores institucionales que promueve CETYS Universidad. De manera expresa, sólo dos participantes hicieron una alusión directa a ellos o a la existencia de este sistema de valores. Como se muestra en la figura 10, también hay relación con algunos códigos, a saber: importancia de los valores, testimonio docente, responsabilidad docente, verdad y educación integral.

Figura 10*Citas y códigos sobre valores CETYS*

Pese a la existencia de un sistema de valores en CETYS Universidad, sólo dos participantes hicieron alusión a ello en la entrevista, aunque sólo el participante 2 se refirió expresamente a la parte axiológica del ideario institucional, tocando con ello también los códigos aprendizaje de los valores e importancia de los valores, al indicar:

Estamos hablando de un valor como ser humano y si tenemos que considerar todos estos valores que forman parte de los valores del CETYS, la bondad. La bondad, la verdad, la belleza. Eso es valor que como persona debe tener; pero si estamos hablando de un valor agregado en nuestra profesión, pues sí, es un valor para poder generar riqueza, para poder generar un mejor nivel económico en una organización y eso que conlleva en todo un entorno ¿no? (2:13, pp. 4 y 5).

En esta opinión se citan tres de los seis valores institucionales, aunque el participante, en otro momento de la entrevista, no reconoce la verdad como valor (2: 12, p. 4). Reitera, asimismo,

su interés por El bien, en otro momento de la entrevista, cuando expresa, al intentar definir lo que es un valor: “pero estamos hablando de un valor como tal como un acto de bondad” (2:65, p. 4).

En cuanto a los valores CETYS, también el participante 4 hizo referencia a ellos, haciendo alusión al trato con los demás, al afirmar: “yo creo que, en general, los valores CETYS nos empujan a hacerlo. Al menos porque tienes que hacerlo... (4:34 p. 18). Esta cita también se vincula con la responsabilidad docente y el testimonio docente.

Hasta aquí se ha descrito, en este subapartado de los valores, grupos de códigos en general. Ahora se abordarán los valores en particular. Dada la complejidad de la red general de los códigos específicos, se optó por construir y describir las cuatro redes de los valores mayormente citados y una red más, que incluye el grupo de valores con un menor número de citas. Se respeta, para ello, el mismo orden planteado en la tabla 3. Dicha organización que considera los valores citados se presenta a continuación, esquemáticamente en la tabla 4.

Tabla 4

Organización de los valores según frecuencia de citas

Valores con mayor frecuencia de citas		Valores con menor frecuencia de citas	
Valor	Número de citas	Valor	Número de citas
Empatía	28	Humildad	11
Respeto	26	Inclusión	11
Honestidad	14	Solidaridad	10
Responsabilidad	12	Verdad	6
		Tolerancia	5
		Laboriosidad	3

Nota: también fueron citados una vez los valores de confianza, jovialidad, lealtad y prudencia.

Como se puede observar en la tabla 5, hay 14 códigos relacionados a las diversas citas que se interpretaron con un vínculo a empatía. La complejidad de relaciones ha generado la decisión de realizar el análisis a partir de redes de los tres códigos con mayor frecuencia: el rostro del Otro, ejemplo de acogida y responsabilidad docente. Aquellos códigos menos citados serán comentados en esta descripción de los hallazgos en forma general. Esa relación es la que se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Número de citas relacionadas a los códigos sobre empatía

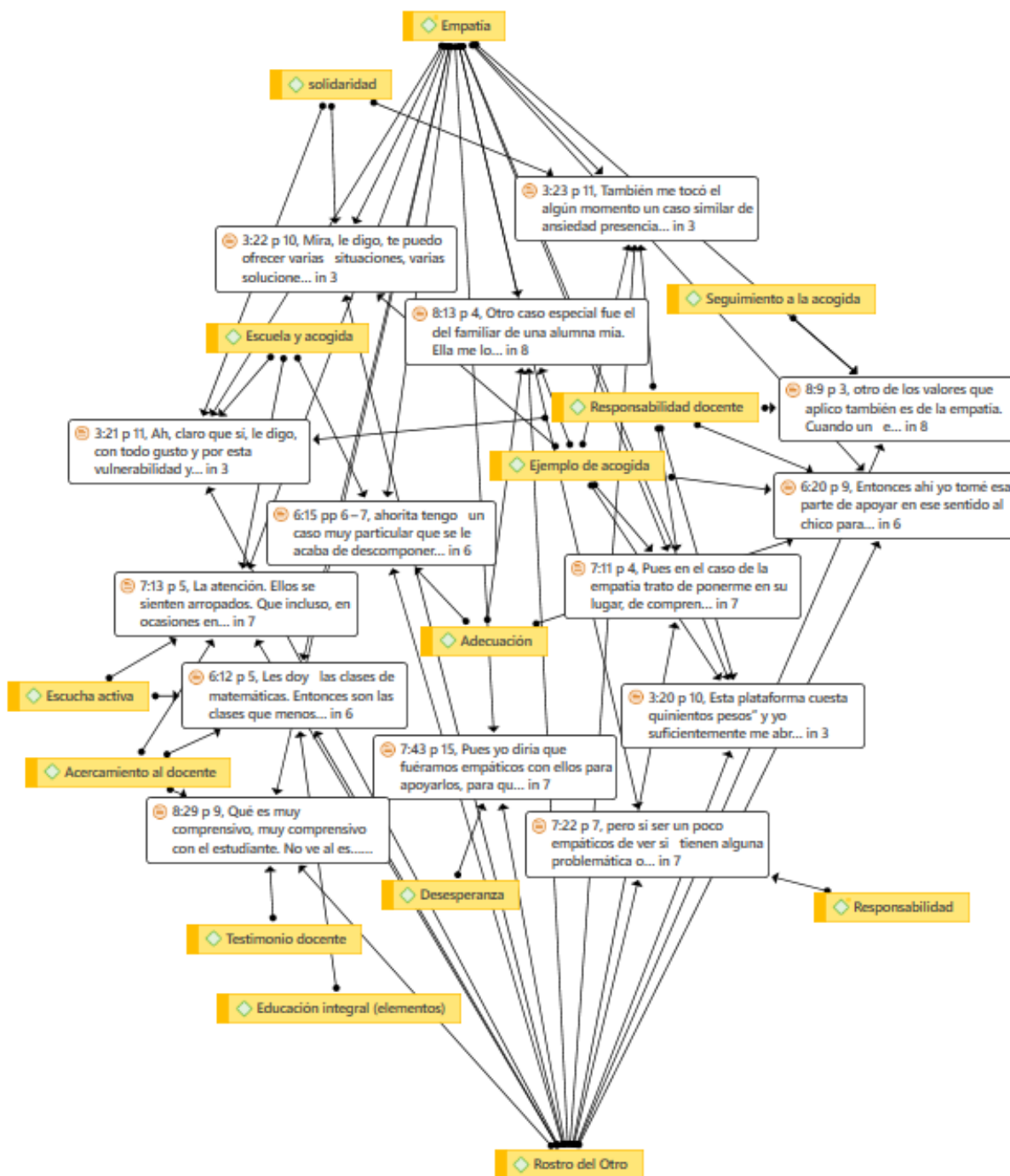
Códigos	Citas
Rostro del Otro	15
Ejemplo de acogida	10
Responsabilidad docente	10
Testimonio docente	8
Adecuación	8
Acercamiento al docente	7
Solidaridad	5
Escuela y acogida	4
Inclusión	4
Escucha activa	4
Educación integral (elementos)	2

Códigos	Citas
Código ^a	
Tolerancia	
Responsabilidad docente	
Ejemplo de desesperanza	
Priorización de lo cognitivo	
Seguimiento a la acogida	

^an = código mencionado 1 vez

Como puede observarse en la figura 11, hay 14 citas que vinculan la empatía con el rostro del Otro. Para abordar su análisis se les ha clasificado, según el contenido temático en cuatro: las necesidades que son captadas, la atención a las situaciones de los estudiantes, la detección de vulnerabilidad económica y situaciones de frustración.

Figura 11

Empatía y rostro del Otro

Así pues, en primer término, se presentan los resultados que hacen referencia al encuentro con el rostro del Otro y la empatía, en cuanto a las necesidades de los estudiantes que son captadas

por los docentes. Cinco citas hacen referencia a ello. Es así que el participante 3 indica que, en ocasiones en que debe adecuar su trabajo a las necesidades del estudiantado

con todo gusto y por esta vulnerabilidad y por este caso con todo gusto, te echo la mano. Si necesitas extensiones para entregar tu trabajo, entiendo la situación. Sé que hay un diagnóstico clínico detrás y no es ni mentira ni nada; claro que con todo gusto te apoyamos para que saques tu carrera adelante (3:21, p11).

El mismo participante 3 narra un ejemplo en el que logró el encuentro con el rostro del Otro al detectar que el estudiante salía del salón, al respecto narra:

Me tocó que un alumno se salía de mi clase por ansiedad. Y en un momento si necesitas salirte, salte, le dije. Después vemos cómo recuperamos, te doy alguna asesoría, nos vemos en algún otro momento, te podemos echar la mano, pero si es así que absolutamente necesario, salte (3:23, p. 11).

En ese mismo sentido, el participante 7 comparte el caso de las necesidades de un estudiante en las modalidades en línea e híbrida que se presentaron durante la pandemia, al afirmar que un estudiante no podía asistir a la universidad "...porque tenía que quedarse con su hermanito más pequeño, porque sus papás tenían que salir a trabajar..." (7:11, p.4).

El encuentro con el rostro del Otro y una consecuente empatía, es reconocido como un factor importante para el participante 8 (8:29, p. 9), quien establece al ejemplificar la buena práctica de un compañero docente que "es muy comprensivo, muy comprensivo con el estudiante. No ve al estudiante como un enemigo".

En otro momento, el mismo participante ejemplifica el encuentro con el rostro de un estudiante, quien había sufrido la muerte de su abuela. El docente cita la manera de dirigirse al Otro en forma empática: "Entonces le dije: no vengas, no vengas hoy al aula; claro, a mi materia;

no vengas hoy y no sé, no pierdas el contacto con tu familia. En estos momentos lo que más puede hacerse es brindar apoyo (8:13, p. 4).

Ahora bien, la empatía que se suscita del encuentro con el rostro del Otro lleva a acciones concretas y a continuación se presentan los hallazgos surgidos del discurso de los participantes, en los que hay indicios de cómo la práctica docente se ha traducido en adecuaciones específicas, habiendo encontrado cuatro citas, de tres participantes.

En primer término, el participante 6 establece que su clase, por el contenido no genera mucho interés o motivación intrínseca en el alumnado; sin embargo, hace adecuaciones pertinentes, que requieren del encuentro con el rostro del Otro y la aplicación de la empatía. Establece la necesidad de “siempre buscar una forma de relacionar mi tema con algo que sé que ahorita a ellos les interesa y para eso yo requiero saber qué les está interesando y por eso les pregunto ¿cómo están?, ¿cómo van?” (6:12, p. 5).

El participante 7, por un lado, indica que, gracias a la atención, los estudiantes “... se sienten arropados. Que incluso, en ocasiones en que no me toca ser su mentora vienen conmigo y se ponen a platicar por un consejo, por una recomendación.... (7:13, p. 5). Por otro lado, el participante también alude a los límites que se tienen al expresar que los docentes deben ser “un poco empáticos, de ver si tienen alguna problemática o en qué se les puede ayudar. [Pero] tampoco voy a ir acarreado con los problemas de todos, o sea, todos tenemos problemas” (7:22, p. 7).

El estar pendiente del rostro del Otro y practicar la empatía es un asunto que, según lo que manifiesta el participante 8, es una tarea permanente del docente, al expresar “otro de los valores que aplico también es de la empatía. Cuando un estudiante tiene un problema, siempre estoy, siempre estoy pendiente de lo que le haga falta de lo que necesite” (8:9, p. 3).

Es relevante para esta investigación encontrar que hay situaciones de carácter económico que ponen a los estudiantes en una condición vulnerable y que dichas situaciones son abordadas desde el encuentro con el rostro del Otro y que generan empatía por parte del profesorado. Dos participantes se refieren a este particular, en tres citas.

El participante 3 hace referencia a la vulnerabilidad de índole económica en dos ocasiones. En primer lugar, expresa, refiriéndose a la compra de los derechos para el uso de una plataforma:

Esta plataforma cuesta quinientos pesos y yo suficientemente me abro con ellos y les digo: chicos: necesito... si alguien realmente me dice: profe, es que yo realmente no tengo para pagar esos 500 pesos..., me platican, lo vemos con los altos mandos de ingeniería, para ver si podemos hacer algo al respecto, patrocinarles una licencia, vemos qué podemos hacer al respecto (3:20, p. 10).

El participante entrevistado no solamente busca soluciones con los directivos de la carrera de ingeniería; sino que se involucra económicamente en pro del desarrollo de los estudiantes a su cargo.

Mira, le digo, te puedo ofrecer varias situaciones, varias soluciones. La primera es, lo compramos y ya después vemos cómo nos reponemos y nos acomodamos y, es más, le digo, ni siquiera espero que me lo pagues de regreso; pero digo, ahí está la puerta abierta, si lo quieres y lo necesitas, con todo gusto (3:22, p.10).

El participante 6 comparte un ejemplo que vivía con un estudiante, al momento en el que CETYS Universidad, por cuestiones de pandemia transitaba nuevamente a la presencialidad, teniendo que recurrir a las clases en modalidad híbrida. El entrevistado manifiesta:

ahorita tengo un caso muy particular que se le acaba de descomponer su laptop y era todo ¿no? O sea, ahí se conecta, ahí hace las tareas, ahí hace todo, todo... y es que me dice:

profe, ahorita no tengo; mis papás no tienen para comprarme otra. Le digo: lo bueno que puedes conectarte con el teléfono para las sesiones, no te pierdes de lalalalala... Pero hay tareas muy específicas que necesitan cierto *software* y no lo pueden tener en el teléfono (6:15, pp. 6 y 7).

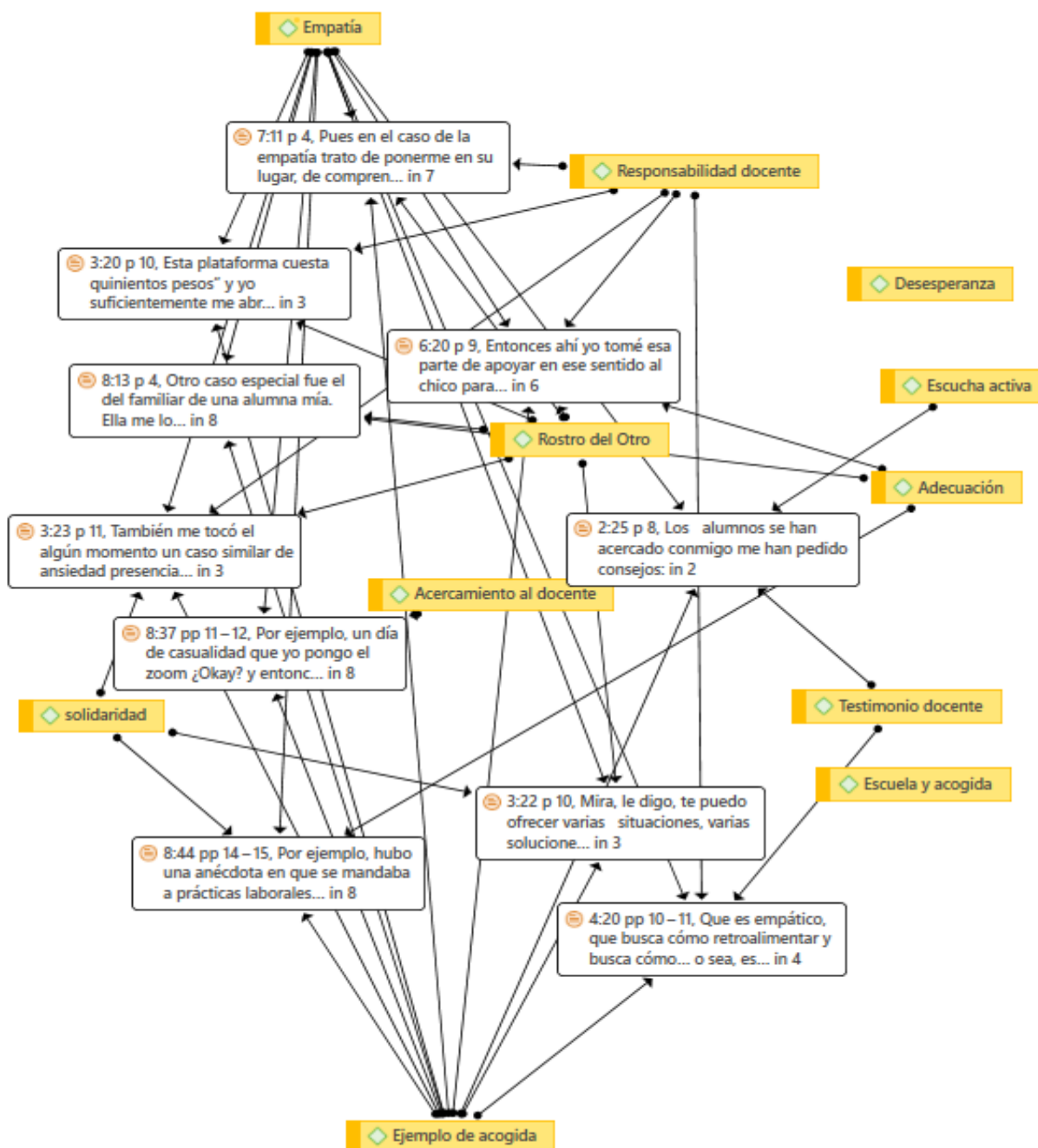
Para finalizar este subapartado en el que se presentan los resultados de la relación entre el valor de empatía con el rostro del Otro, cabe mencionar citas en las que dos de los participantes encuentran sentimientos de frustración en el estudiantado e intervienen ante ello. Por una parte, el participante 6 (6:20, p. 9) recuerda a un estudiante descrito como aislado del grupo poco participativo y con ciertas conductas diferentes; pero sin un diagnóstico clínico y quien, al parecer, no comprendía bien el idioma español, por lo que el participante le explicaba en inglés, en virtud de que el estudiante se frustraba y no completaba algún trabajo o proyecto. Lo explica en estos términos: “apoyar en ese sentido al chico para que no se frustrara; pero sí era muy evidente su frustración, entonces a mí me ayudaban sus reacciones y ya que yo las veía, entonces ya lo hacía”.

Ante situaciones de frustración, el participante 7, por un lado, establece la detección de esta; es decir, el encuentro con el rostro del Otro y, por otro lado, la empatía como acompañamiento a la frustración. Establece: “pues yo diría que fuéramos empáticos con ellos para apoyarlos, para que ellos puedan desarrollar sus potencialidades ¿no?” (7:43, p. 15).

Se continúa con el valor de la empatía; pero ahora con relación a ejemplos de acogida que los participantes comparten en un conjunto de 10 citas, tal como se muestra en la figura 12.

Figura 12

Empatía y ejemplo de acogida



El acercamiento al docente es priorizado por el participante 2 para lograr empatía y consecuentemente, acoge; ello queda de manifiesto al afirmar “los alumnos se han acercado

conmigo me han pedido consejos” (2:25, p. 8). Ese acercamiento debe ser, de acuerdo al participante 4, debidamente atendido o canalizado. Al referirse a la manera en que un docente debe conducirse, señala “que es empático, que busca cómo retroalimentar y busca cómo... o sea, es consciente de las diferentes capacidades y busca cómo canalizarlo. Canalizarlo porque no lo puede solucionar” (4:20, pp. 10 y 11).

El participante 8 comparte dos anécdotas que muestran ejemplos de acogida en la cotidianidad de su labor docente. Una de ellas ocurrió en una clase virtual-sincrónica; la narra en los siguientes términos:

un día de casualidad que yo pongo el *zoom* ¿*Okay?* y entonces yo salgo un momentico, o sea, el inicio de la clase yo estaba en la oficina y fui a buscar un poco de agua y cuando entro, ellos estaban compartiendo un *ánime* japonés; ahí y entonces, en ese momento, ¡Ah, pues están viendo tal *ánime!* Y ellos se quedaron, así como que lo querían quitar; pero les dije: vamos a hablar un momentito de eso. Entonces empezamos a hablar un poco de eso papapapapa... de un *ánime* del otro, tatatatata. Eso fue increíble. Me los gané, a los *otakus* de ese grupo, yo no sé me los gané, me los gané (8:37, pp. 11 y 12).

La acogida se hace saber por el mismo participante 8 al hacer adecuaciones en prácticas, a su cargo, que tienen la finalidad de acercar a los estudiantes al ámbito laboral. Comparte que, debido a que los estudiantes tienen que comprar sus propios componentes para los experimentos, “un día que un estudiante me dijo: pues si puede, no mande más prácticas, es dinero que tenemos que gastar y a veces, no nos alcanza y... tiene toda la razón: suspendida. Y digamos, de esa manera, fluyó el semestre” (8:44, pp. 14 y 15).

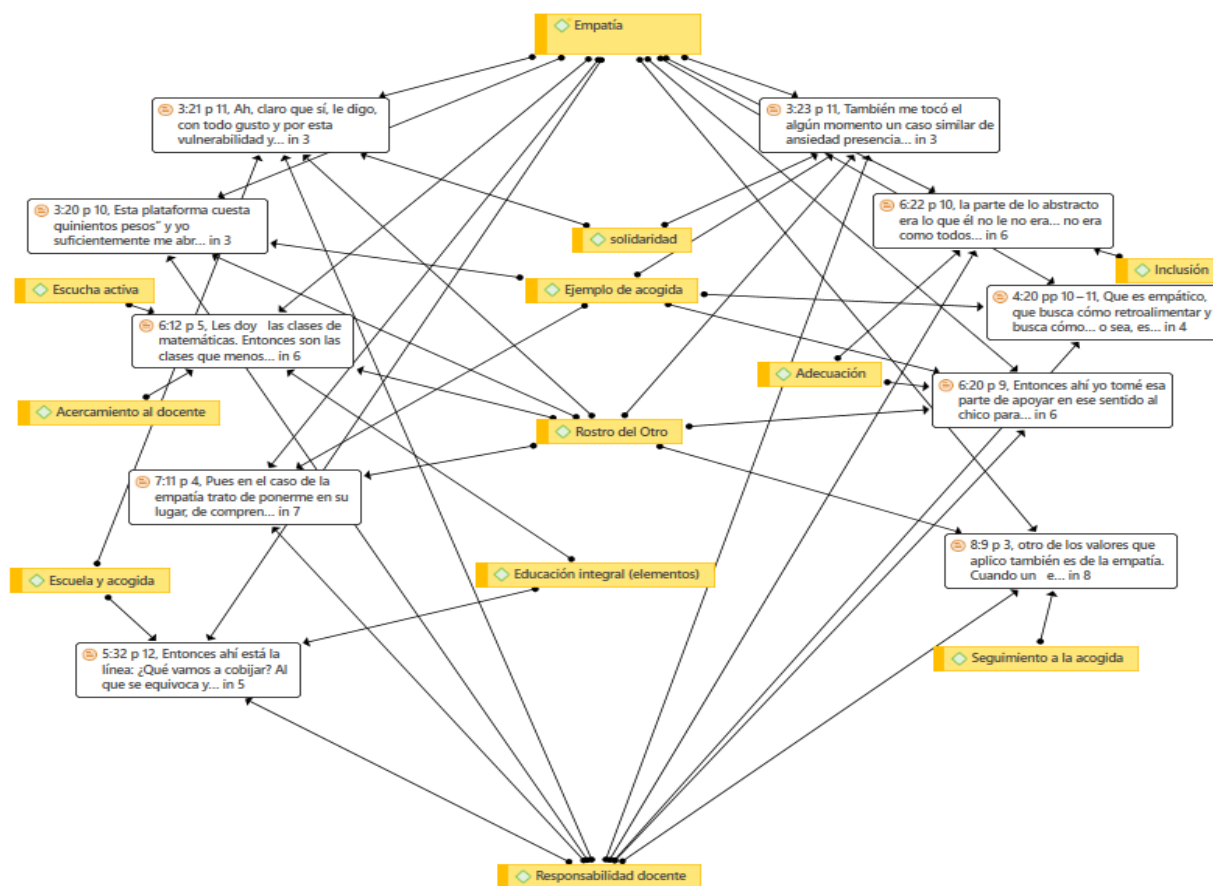
Otras seis citas que se relacionan con el valor de empatía y el ejemplo de la acogida han sido comentadas en párrafos anteriores, toda vez que también se vincularon con el rostro del

Otro han sido comentadas (3:20, 3:22, 3:23, 6:20, 7:11 y 8:13). Con ello, se presenta un resultado relevante, dada la fuerte densidad en la vinculación de códigos diversos En el discurso de los participantes.

Otro de los códigos relacionados con el valor de la empatía es el que se refiere a la responsabilidad docente. Tal como se muestra en la figura 13, las citas han sido comentadas en cuanto a que se refieren también al rostro del Otro o a ejemplo de acogida, a excepción de dos.

Figura 13

Empatía y responsabilidad docente



Además de las citas ya comentadas se agrega una de especial relevancia y que denota el reconocimiento de la responsabilidad del docente que es empático con las situaciones que presenta el estudiantado. Es así como el participante 5 establece que

Entonces ahí está la línea: ¿Qué vamos a cobijar? Al que se equivoca y quiere aprender, al que falla, pero se quiere levantar, al que tropieza, pero quiere agarrarse. A ese es al que vamos a cobijar y al otro, lo vamos a corregir, corregir; es decir, le haremos ver que su camino es equivocado, le presentaremos el correcto y, o toma la decisión de seguirlo, o no podrá continuar dentro del escenario que nosotros creamos, porque ahí está una parte muy importante de la calidad educativa: el ser aceptable, más no tolerante de lo que no debemos tolerar (5:32, p. 12).

Por su parte, el participante 6 hace alusión a la responsabilidad que asume frente a las necesidades educativas especiales que requiere un estudiante diagnosticado con autismo, a quien se le dificulta la comprensión de temas o materias abstractas: “A él le gustaban mucho los autos. Entonces siempre le tenía que poner ejemplos con cosas de autos” (6:22, p. 10).

Así, en las diversas citas, la responsabilidad del docente no sólo se expresa en la actitud frente al estudiante, sino en acciones concretas en las que el profesorado asume y acompaña la necesidad del estudiante, en diversas formas. Va desde lo económico (3:20), la flexibilidad que implica no aplicar reglas dadas circunstancias particulares y urgentes (3:21, 3:23 y 7:11), la atenta observación de las situaciones que atraviesan los estudiantes (6:20 y 8:9); la canalización a expertos (4:20) y la adecuación didáctica a lo planeado (6:22).

En otro orden de ideas, tal como se muestra en la figura 14, hay otros códigos que también se vinculan con el valor de la empatía; pero que no se hace un mayor análisis dado que las citas

que a ellos se refieren serán presentadas en otros apartados con una mayor relevancia a las categorías de la pedagogía de la alteridad seleccionadas para esta investigación.

Figura 14

Códigos de menor frecuencia sobre empatía



Una vez abordado el valor de empatía, sus citas y códigos, ahora se tratará el análisis otro valor, el segundo en relación a la frecuencia y se trata de respeto. En los corpus de las ocho entrevistas hay 26 citas relacionadas a este valor. Es por ello que se hizo, para su descripción y análisis, algo análogo a lo que se hizo con el valor que antecede. La tabla 6 muestra la organización de los códigos.

Tabla 6*Número de citas relacionadas a los códigos sobre respeto*

Códigos	Citas
Testimonio docente	9
Responsabilidad docente	4
Código ^a	
Recuerdo del docente	
Inclusión	
Códigos	Citas
Autoridad docente	
Código ^b	
Priorización de lo cognitivo	
Ejemplo de acogida	
Acercamiento al docente	
Tolerancia	
Código ^c	
Escuela y acogida	
Temor al Otro	
Evaluación docente	
Aprendizaje de valores	
Educación integral (elementos)	
Humildad	
Adecuación	
Responsabilidad	
Motivación	
Canalización	

^an = 3 para cada código. ^bn = 2 para cada código. ^cn = 1 para cada código.

La figura 15 muestra las nueve citas relacionadas al respeto y su vínculo con el testimonio docente. Se presentan los resultados obtenidos y la descripción de los vínculos con otros códigos, después de la misma.

escándalo, no. Llega uno respetuosamente, a dar su clase”. Ese actuar cotidiano respecto al testimonio y el respeto que se promueve lo reitera el participante 7 cuando afirma:

yo lo asociaría con la humildad también, de los maestros; de decir: todos somos iguales. Sí, de repente hay que sí tener la marca ¿no? Decir yo soy el maestro para que no sé sobrepase. De repente hay que poner la marca porque hay quien se sobrepasa o se quiere sobrepasar. (7:36, p. 10).

También el respeto es detectado por el participante 7 en el testimonio de un compañero docente. Hace referencia a que este profesor, en su cotidianidad docente “... es muy educado, muy atento, muy respetuoso en lo laboral” (7:34, p. 9), deduciendo, por el contexto de la entrevista que hace referencia al testimonio docente con otros docentes, directivos y demás colaboradores de CETYS Universidad; pero especifica también que esa relación entre el respeto y el testimonio de esta persona es palpable porque “es muy propio, es muy bueno explicando y también explica todo, todo, todo muy detallado y muy respetuoso también con los alumnos” (7:33, p. 9).

El respeto y el congruente testimonio docente que impacta en las actitudes de los estudiantes es expresado por el participante 8, quien manifiesta que

... Yo estoy consciente de que, por ejemplo, que yo soy profesor y que hay determinadas barreras que yo no puedo pasarme con los... ni yo con los estudiantes, ni con los estudiantes hacia mí y esos son, y eso sí lo tengo muy muy presente, el valor del respeto. (8:6, p. 2).

La manifestación del respeto en el testimonio docente y lo que impacta en el estudiantado queda también de manifiesto en lo que el participante 1 comparte:

La gente sabe ya cómo es uno ¿no? no hay por qué estar levantando la voz ni nada. Los estudiantes, de alguna manera, también saben que tienen que aprender. Y entre ellos

mismos, si ellos ven que hay alguno que está alborotando, ellos mismos le llaman la atención: ¡Hey mira, ya llegó el profesor por favor, siéntate! Hay esa camaradería entre estudiantes y uno tiene que respetar también (1:28, p. 7).

La vigilancia permanente del respeto en el testimonio docente ha quedado manifiesta cuando el participante 6 lo vincula con el valor de la puntualidad al afirmar:

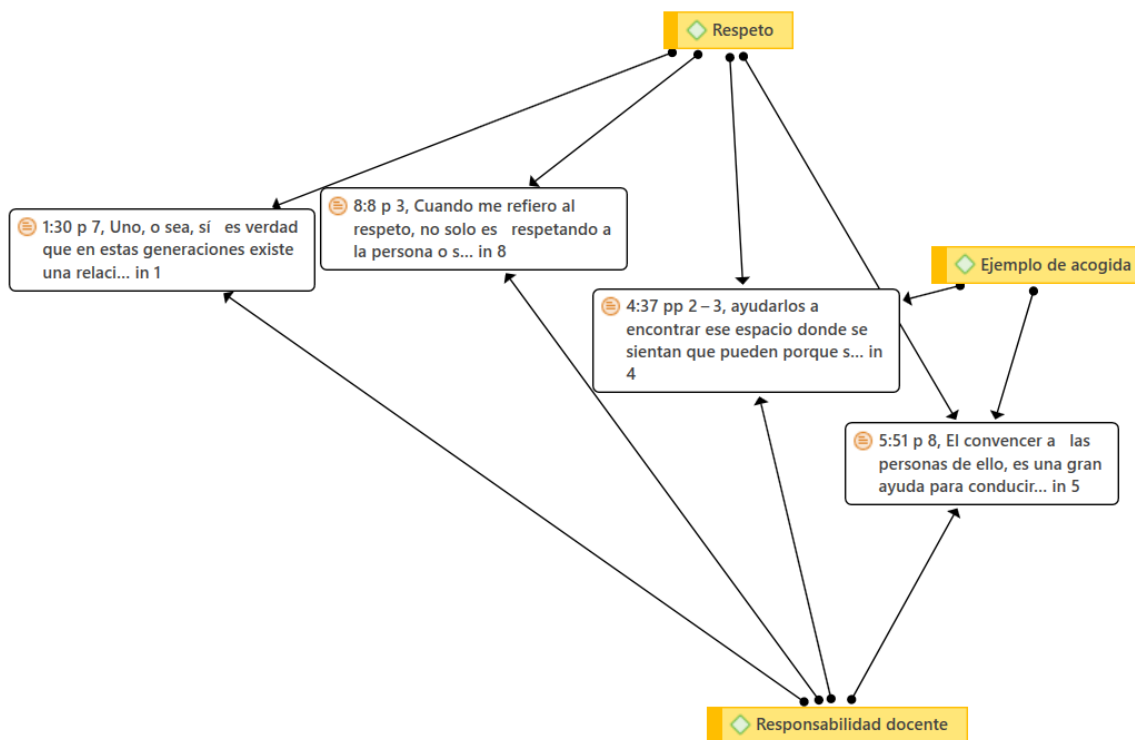
es raro que yo, en algún momento llegue tarde o falte. Es así como...no; y tengo como una obsesión por la puntualidad, entonces los chicos siempre me dicen: profe, pero ¿por qué siempre llega antes? Porque yo tengo que respetar tu tiempo y mi tiempo (6:27, p. 11).

El participante 1 reconoce que también a nivel institucional se pone especial atención al respeto testimoniado por el docente, incluso con repercusiones de continuidad laboral, indicando que estos docentes "... han sido mantenidos como respetuosos, profesores de buena calidad y que los estudiantes se aprecian y entonces, semestre tras semestre, los coordinadores, los vuelven a contratar porque ya sabemos de qué manera son nuestros profesores" (1:49, p.14).

Se continúa ahora con la descripción de resultados del vínculo que los participantes hacen entre el respeto y la responsabilidad docente, según se muestra en la figura 16.

Figura 16

Respeto y responsabilidad docente



Las cuatro citas que vinculan el respeto con la responsabilidad docente se presentan en dos sentidos: primero, el interés de los docentes por trascender los meros contenidos de las materias que imparten, por un lado y, por otro lado, la responsabilidad que asumen en el trayecto formativo.

En cuanto a la visión integral de la docencia, el participante 4 manifiesta que es importante ayudarlos a encontrar ese espacio donde se sientan que pueden, porque son hábiles en eso, porque, pues hay diferentes capacidades ¿no? Diferentes capacidades de todos entonces con el respeto, la tolerancia la inclusión, trato de hacer eso. Yo creo que eso podría ser lo que caracteriza más mi labor, en general, profesional; no nada más docente (4:37, pp. 2 y 3).

La responsabilidad del docente por el tipo de relación que mantiene con el estudiante es explicada en forma abundante por el participante 1 (1:30, p. 7):

Uno, o sea, sí es verdad que en estas generaciones existe una relación llamada amistad. Pero uno no puede expresar. Eso de llegar, abrazar al estudiante, no. Yo creo que debe haber una cierta distancia, por más que sea, uno es el profesor él es un estudiante ¿no? puede darse esa libertad hay que hacer respetuosos en ese sentido o sea respetuoso con el estudiante porque no sabemos si los padres están de acuerdo o no. Los estudiantes vienen aprender no hacerse amigos del profesor si puede haber una cierta libertad, pero sí debe haber una cierta distancia; es lo que yo siempre procuro no a la hora de presentarse ante uno o ser muy respetuoso, mantener esa distancia ver cuál es el problema ¿Qué se te ofrece? ¿en qué te puedo ayudar? Mantener esa relación cordial, amistosa en cierto sentido y hasta cierto punto. No llegará al momento de ser muy amistoso ¿no? porque uno es el profesor y el sigue siendo el estudiante, me parece a mí, en ese sentido.

Ahora bien, el logro de los objetivos educativos y el abonar al proyecto de vida del estudiante es resaltado por los participantes 5 y 8. Así, el participante 5 recalca, en torno al acompañamiento que hace el docente para que el estudiante sea analítico y a la vez considerar las emociones en la toma de decisiones, que “el convencer a las personas de ello, es una gran ayuda para conducirlos, no hacia el camino que uno desea; sino el que merecen tener” (5:51, p. 8).

El participante 8, por su parte, vincula ampliamente el respeto y la responsabilidad docente con el aprovechamiento del tiempo dedicado al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, por lo que indica:

Cuando me refiero al respeto, no solo es respetando a la persona o sea buenos días, siendo educado; sino me refiero también en preparándome en la clase: a ver, un estudiante de

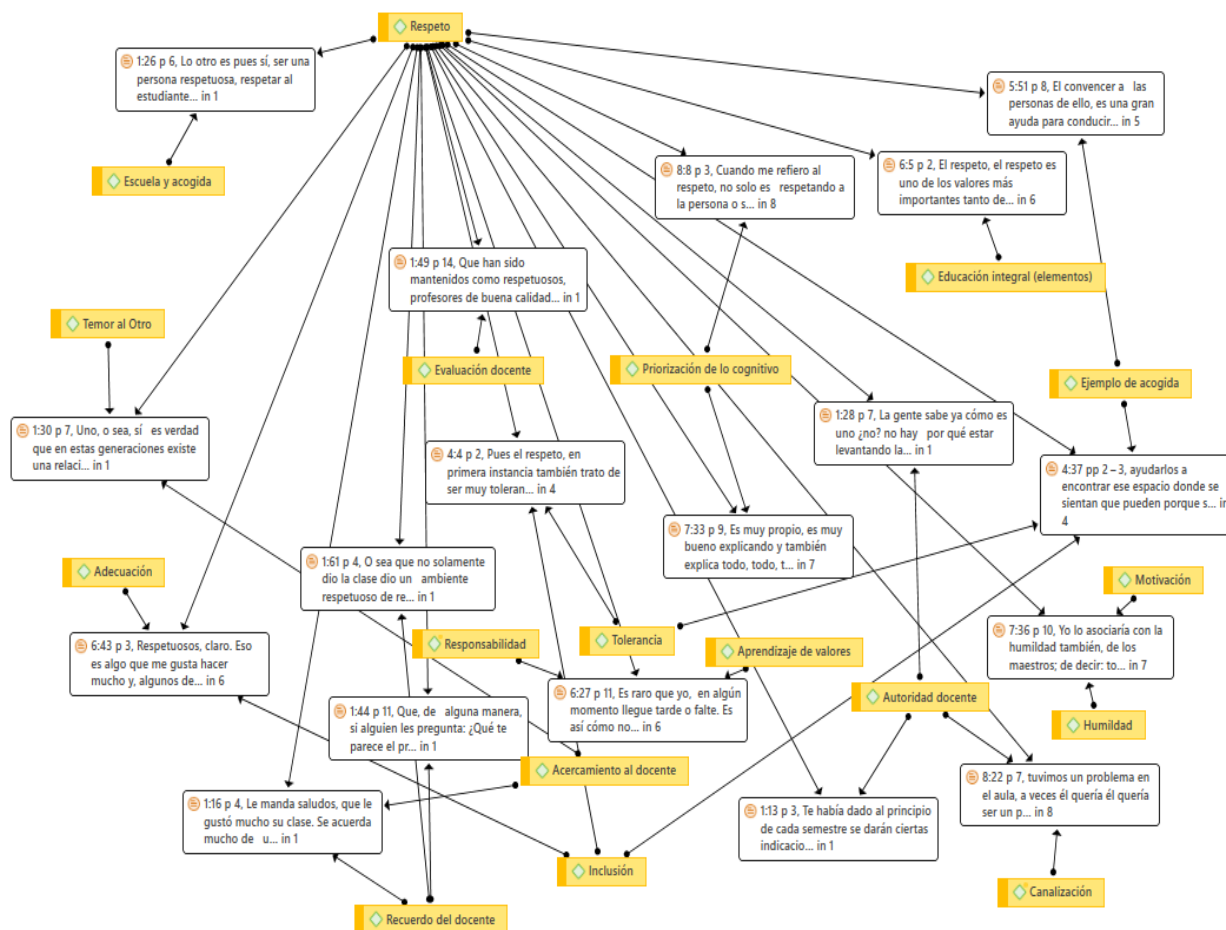
estar frente a mí, en un aula durante una hora 40 minutos y me parece que una hora y 40 minutos, que es tiempo que estamos invirtiendo todos, pues tengo que llegar con la mejor preparación posible para que el estudiante no diga: ¡Guau! desaproveché o el que tengo delante de mí no sabe ni dónde está parado. Entonces en eso también se basa el respeto hacia el estudiante, tratar de ser competente en el aula, de cubrir las expectativas que tiene el estudiante (8:8, p. 3).

La cita se vincula también con los códigos llamados priorización de lo cognitivo y responsabilidad docente.

Se muestran ahora las relaciones sobre el valor del respeto, cuyos códigos tuvieron una menor frecuencia. Se han excluido las citas de los códigos testimonio docente y responsabilidad docente, que no tenían otras conexiones adicionales a respeto, como se muestra en la figura 17.

Figura 17

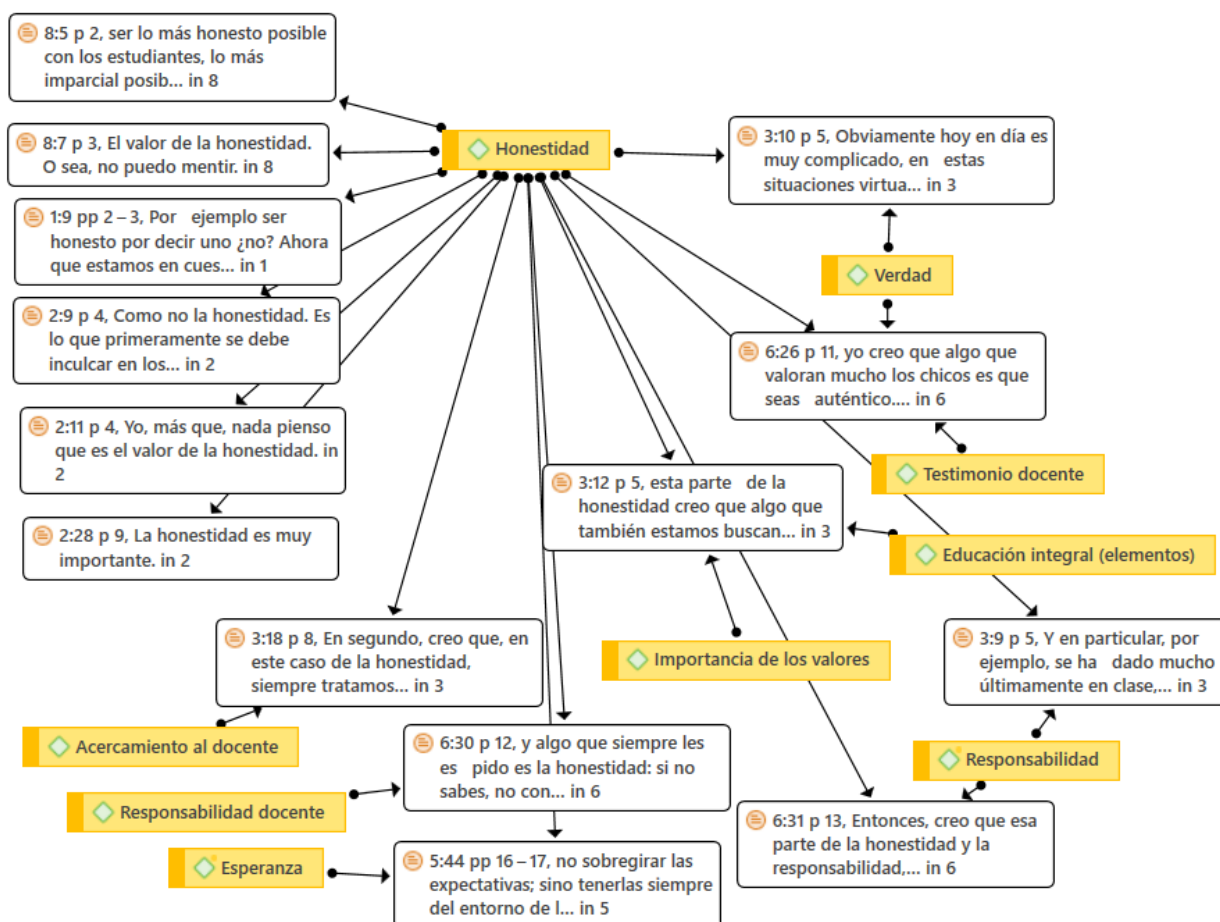
Citas y códigos de menor frecuencia sobre respeto



A continuación, se aborda el valor de la honestidad. Como puede observarse en la figura 18, hay seis citas que pura y llanamente se vinculan con el valor de honestidad y otras ocho que también guardan relación con otros códigos. Los hallazgos de la investigación serán explicados también con esa lógica.

Figura 18

Códigos y citas sobre honestidad



Cuando las citas se refieren al valor de la honestidad en forma simple y llana, sin que se hayan vinculado otros códigos, básicamente los participantes refieren a la importancia personal que para ellos tiene este valor, la importancia de promoverlo y la necesidad de hacerlo palpable en su labor docente.

El participante 2 reitera la importancia que le da en dos ocasiones. En principio manifiesta el lugar que la honestidad ocupa en su jerarquía axiológica, al ser interrogado sobre los valores: “yo, más que, nada pienso que es el valor de la honestidad” (2:11, p. 4). Más adelante (2:28, p. 9) reitera “la honestidad es muy importante”.

También la difusión del valor en cuestión es una preocupación del profesorado entrevistado. El participante 2, al interrogársele sobre si hay valores que especialmente promueve, contesta: “Como no; la honestidad. Es lo que primeramente se debe inculcar en los estudiantes. Ese camino más difícil, pero es el que realmente... es en el que debo de estar ¿no?” (2:9, p.4). En ese mismo sentido, el primer valor al que hace referencia el participante 1, es el mismo e indica en forma práctica:

Por ejemplo, ser honesto por decir uno ¿no? Ahora que estamos en cuestión de en línea, estamos pensando que el estudiante es honesto; es decir, cuando le hemos planteado la tarea o examen se le dice ven, el examen lo haces tú solo; no estés revisando apuntes, entonces estamos cumpliendo la honestidad (1:9, pp. 2 y 3).

En otro orden de ideas, la necesidad de hacer palpable la práctica de la honestidad en la labor docente la pone de manifiesto el participante 8 en dos ocasiones, al indicar “ser lo más honesto posible con los estudiantes, lo más imparcial posible” (8:5, p. 2). E insiste en lo importante del particular cuando afirma que es fundamental aplicar, en la relación con el estudiante “el valor de la honestidad. O sea, no puedo mentir” (8:7, p. 3), vinculado expresamente a la verdad, aunque no codificado así por ser más inclinado a la honestidad.

Más aún, el participante 3, al hacer alusión a la importancia que tienen los valores en el oficio educativo resalta que “esta parte de la honestidad... creo que algo que también estamos buscando en un profesional, en un profesionista, en un egresado de la institución, pues es un alumno íntegro en general” (3:12, p. 5). Parte de los elementos que integran la educación integral, que incluye los valores fundamentales, es vinculado por el participante 3 (3:12, p. 5), quien establece “esta parte de la honestidad creo que algo que también estamos buscando en un

profesional, en un profesionista, en un egresado de la institución, pues es un alumno íntegro en general”.

Hay un vínculo prioritario en dos de los participantes en torno a la honestidad y el valor de responsabilidad. Por su parte, el participante 3 establece como prioritarios estos dos valores al manifestar que “en particular, por ejemplo, se ha dado mucho últimamente en clase, no solamente yo sé que, en el área de ingeniería, pero el valor de la responsabilidad, el valor de la honestidad” (3:9, p. 5) y el participante 6 alude a el peso que tiene para el estudiantado ese par de valores vinculados al expresar su sentir cuando afirma “Entonces, creo que esa parte de la honestidad y la responsabilidad, en el sentido de hacerme responsable de mis acciones, es algo que también ellos valoran” (6:31, p. 13).

No solo se aborda la responsabilidad en general; sino la que directamente la que recae sobre el docente y su labor cotidiana. Al respecto, el participante 6 establece: “algo que siempre les pido es la honestidad: si no sabes, no contestes, no te pongas a copiar porque, pues... entonces yo no me voy a dar cuenta de qué estoy haciendo mal como maestra” (6:30, p. 12).

Además de lo cotidiano en el docente, también se aborda cómo la honestidad puede ser visualizada por el estudiantado cuando hay un testimonio del docente al respecto. Así, el participante 6 indica la autenticidad del actuar de un profesor cuando comparte que cree que “algo que valoran mucho los chicos es que seas auténtico. Yo les hablo con la verdad. Entonces los chicos saben perfectamente cuando nosotros no les estamos hablando con la verdad o cuando no les estamos siendo honestos” (6:26, p. 11).

Ante lo expresado, hay dos citas relacionadas con la verdad y el ser congruentes con ella, o sea, honestidad, al respecto, el participante 3 lo reconoce como un verdadero reto y se expresa indicando que

Obviamente hoy en día es muy complicado, en estas situaciones virtuales de pandemia, ¿cómo aseguramos la veracidad de lo que el alumno está haciendo? ¿Cómo aseguramos la confiabilidad de nuestras herramientas de evaluación, de nuestros instrumentos? Y también ¿cómo confiamos en los alumnos para que ellos nos demuestren lo que han aprendido? Entonces ahí creo que la honestidad juega un papel muy importante (3:10, p. 5).

Pero ese vínculo entre verdad y honestidad es resaltado por el participante 6, quien analiza y expresa que cree “que algo que valoran mucho los chicos es que seas auténtico. Yo les hablo con la verdad. Entonces los chicos saben perfectamente cuando nosotros no les estamos hablando con la verdad o cuando no les estamos siendo honestos” (6:26, p. 11).

Un asunto más relacionado con el valor de la honestidad es el logro del acercamiento del estudiante al docente. El participante 3 (3:18, p. 8) indica al respecto que

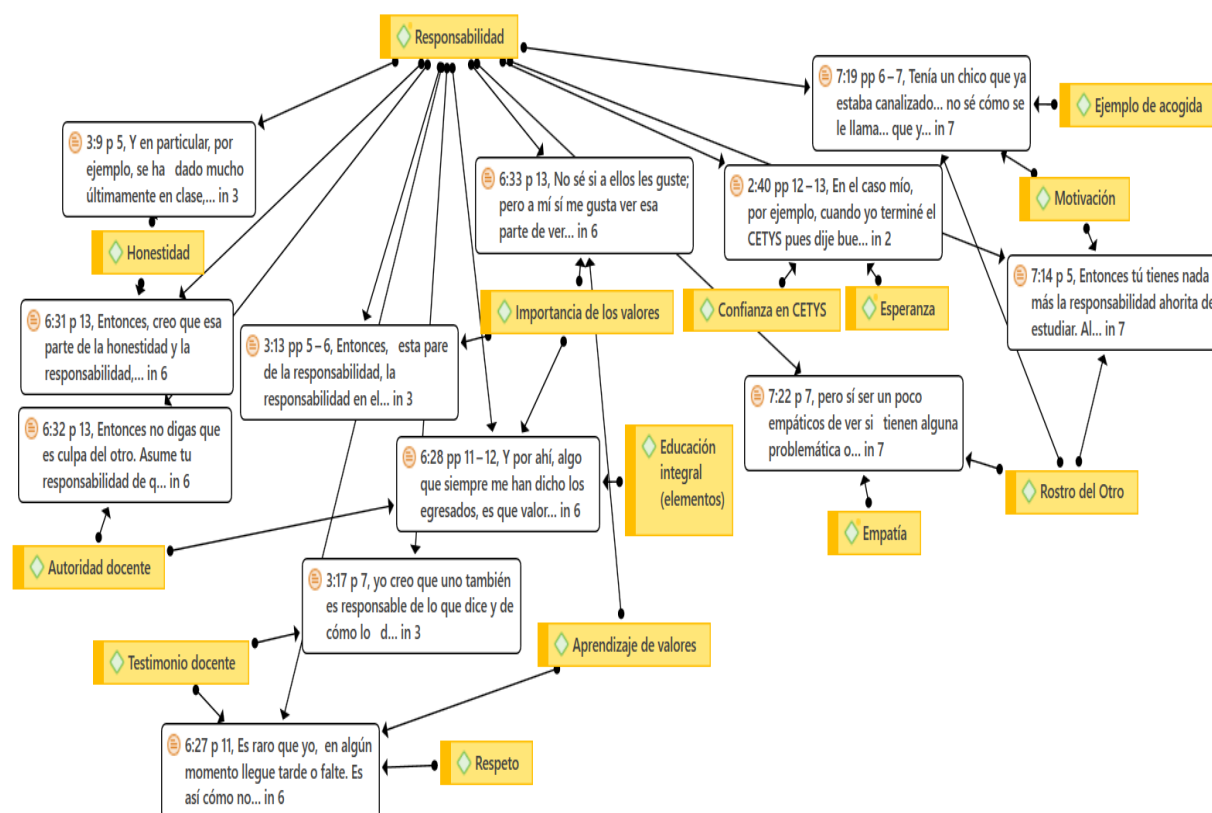
... en este caso de la honestidad, siempre tratamos de decirle al alumno: bueno, pláticame qué no entendiste. Creo que cuando uno se sincera como alumno, es más fácil también que el profesor vaya y explique otra vez, se detenga, que platique qué es... a lo mejor que lo platique de otra manera... para que también el alumno entienda.

Y también la honestidad ha sido ligada al sentido de espera ya que el participante 5 expresa que no deben sembrarse falsas expectativas, ante lo que se deduce la práctica de la honestidad, exteriorizando su opinión en los siguientes términos: “no sobregirar las expectativas; sino tenerlas siempre del entorno de lo factible, de lo posible y de lo rentable” (5:44, pp. 16 y 17).

De la honestidad, en particular, se analiza ahora el valor de la responsabilidad. Para abordarlo, la distribución de citas y códigos se muestran en la figura 19.

Figura 19

Citas relacionadas a responsabilidad



Las 12 citas que se relacionan con el valor de la responsabilidad están vinculadas, al mismo tiempo, con otros códigos, lo que se presenta como un resultado relevante ante la importancia de este valor en el constructo de los valores como categoría de la pedagogía de la alteridad.

En principio de cuentas hay un vínculo entre la vivencia de este valor con la concepción de educación integral. Al respecto, el participante 6 indica, a manera de anécdota

Y por ahí, algo que siempre me han dicho los egresados, es que valoran mucho la exigencia que yo les doy. A pesar de que los veo los primeros semestres, me dicen: es que ahora entiendo por qué me exiges tanto. Ahora entiendo por qué me pedías que revisara siempre la ortografía a pesar de que era matemáticas. Entonces ellos se fijan mucho en eso. En el

momento te odian, te recriminan y todo lo que quieras; pero al final, yo siempre les he dicho: yo estoy aquí para formarlos, para que sean unos profesionistas exitosos y de calidad y eso es algo que ellos, a lo mejor en el momento no lo ven; pero después, cuando salen al campo profesional y ya tienen que trabajar... (6:28, pp. 11 y 12).

La responsabilidad es un valor que es jerárquicamente posicionado en cuanto a la importancia en tres citas de dos participantes. Al respecto, el entrevistado 6, visualizando al estudiantado en el campo laboral indica: “no sé si a ellos les guste; pero a mí sí me gusta ver esa parte de ver cómo se van haciendo responsables, porque va a ser lo mismo en el trabajo” (6:28, pp. 11 y 12). Esa importancia de la responsabilidad que debe fomentarse en el ámbito universitario en aras del éxito laboral es reiterada por la opinión del participante 3, quien expresa: “entonces, esta parte de la responsabilidad, la responsabilidad, en el área laboral va a ser muy importante, en su vida diaria, que pueda ser muy importante” (3:13, pp. 5 y 6).

En esa concepción de educación integral en la que es menester la enseñanza de valores, la responsabilidad es vinculada al aprendizaje axiológico en dos expresiones del participante 6. En cuanto a la responsabilidad de comenzar en forma puntual sus clases, establece

es raro que yo, en algún momento llegue tarde o falte. Es así como no; y tengo como una obsesión por la puntualidad, entonces los chicos siempre me dicen: profe, pero ¿por qué siempre llega antes? Porque yo tengo que respetar tu tiempo y mi tiempo. Entonces, con esa parte de mi ejemplo de siempre estará tiempo, ellos inconsciente o conscientemente se van haciendo a la idea que, al menos a las demás clases también tendrán que llegar a tiempo en la escuela ¿no? (6:27, p. 11).

Insiste en que la responsabilidad fomentada en la escuela tendrá repercusiones laborales al externar: “no sé si a ellos les guste; pero a mí sí me gusta ver esa parte de ver cómo se van haciendo responsables, porque va a ser lo mismo en el trabajo” (6:33, p. 13).

El mismo participante 6 insiste en la importancia de la responsabilidad en la que puede denotarse otro código; el referente a la autoridad docente. Además de la ya comentada cita 6:28, indica que es recurrente que, ante la toma de decisiones y sus consecuencias, indica al estudiante

Entonces no digas que es culpa del otro. Asume tu responsabilidad de que tú no estabas en ese momento o lo que sea, o que te falló el internet o lo que sea; pero no digas que alguien más tiene la culpa. Entonces, esa parte también es algo que también... que los hago que poco a poco vayan cambiando y se hagan responsables de sus propias acciones (6:32, p. 13).

El valor de la responsabilidad se vincula a la confianza que hay en CETYS, así uno de los participantes, también egresado de la institución manifiesta dicha confianza al externar:

En el caso mío, por ejemplo, cuando yo terminé el CETYS, pues dije bueno ¿por qué yo no puedo competir con la gente del IPN o de la UNAM o del Tec de Monterrey? Claro y me voy a ir a estudiar. Y yo era una persona de CETYS así... egresado de CETYS Universidad y yo me tenía toda la confianza. Sabía que iba a poder yo competir con ese tipo de personas de otras universidades (2:40, pp. 12 y 13).

Una de las categorías de la pedagogía de la alteridad es la acogida, que tiene estrecha relación con la responsabilidad por el Otro. En este sentido, un ejemplo de acogida, así codificado es el que expresa con detalle el participante 7, al compartir

Tenía un chico que ya estaba canalizado... no sé cómo se le llama... que ya tienen su expediente. Que su mamá dijo que era especial y de repente sí... luego les llega como esa crisis. En el último semestre, dónde están haciendo prácticas profesionales, donde ya es el último semestre de la universidad, dónde llegan los finales, donde dicen: ya no puedo con nada, donde tiene que hacer este examen Egel, se llama... Que no lo iba a hacer; en crisis total ¿no? Entonces le di mis recomendaciones. O sea, yo te recomiendo que hagas... o sea mi punto de vista, de decir no, es que haz el Egel. Mejor hazlo ahorita y no te esperes: vas a perder un año, te pueden salir distintas oportunidades tanto laborales o de estudiar la maestría... Entonces no vas a tener el título hasta dentro de un año... Entonces le hice ver también, como las consecuencias de, bueno, si tú lo dejas ahorita, esto podría suceder. Claro que el que decides al final de cuentas eres tú, es tu vida. Platícalo con tus papás y así hacer como que también es aparte de reflexión para que, pues él cayera... De repente, así como que me desesperaba; pero yo solo me terapeaba y decía: pues sí me desespero no lo voy a poder apoyar (7:19, pp. 6 y 7).

A pesar del compromiso que muestra y la responsabilidad que asume, el mismo participante expresa los límites que tiene al indicar, en otro momento (7:22, p. 7): “pero sí ser un poco empáticos de ver si tienen alguna problemática o en qué se les puede ayudar. Tampoco voy a ir acarreado con los problemas de todos, o sea, todos tenemos problemas”.

En otro orden de ideas, hay un vínculo especial entre la responsabilidad y la honestidad. Sobre el particular hay dos opiniones de sendos participantes. Por un lado, el entrevistado número 3 indica una relación e importancia jerárquica de ambos valores, cuando comparte lo siguiente: “y en particular, por ejemplo, se ha dado mucho últimamente en clase, no solamente yo sé que, en el área de ingeniería, pero el valor de la responsabilidad, el valor de la honestidad” (3:19, p.5). Y

esta relación es reiterada por el participante 6 (6:31, p. 13) cuando afirma: “entonces, creo que esa parte de la honestidad y la responsabilidad, en el sentido de hacerme responsable de mis acciones, es algo que también ellos valoran”.

El participante 7 expresa en su discurso la vinculación que hay entre el valor de la responsabilidad con la motivación en dos ocasiones. Primeramente, cuando detecta que algún estudiante no rinde lo debido, le motiva y le hace consciente de su responsabilidad. Son relevantes estas dos citas porque también tienen que ver con un código más: el rostro del Otro. Manifiesta su opinión en los siguientes términos:

Entonces tú tienes nada más la responsabilidad ahorita de estudiar. Algunos pues, trabajan; pero no tienes que mantener a nadie, no tienes que ir a corretearlos a la escuela. No tienes que hacer otras actividades que... prográmate bien. Haz las actividades que tengas que hacer y no digas y no te sientas ahí de: es que tengo una junta, tengo una clase, tengo una clase y luego me dejan mucha tarea, este maestro se tarda mucho... que no lo vean desde ese punto de vista, desde esa perspectiva (7:14, p. 5)

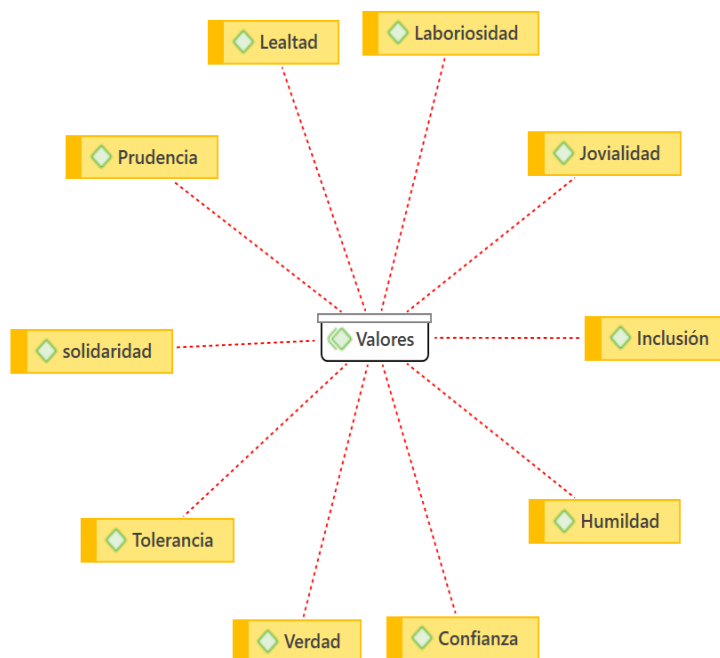
Profundiza el participante su reflexión sobre esas dos codificaciones, en la ya transcrita cita 7:19, pp. 6 y 7.

En otro sentido, la responsabilidad es vinculada con el respeto por las aportaciones que hace en su comentario el participante 6 (6:27, p. 11), cuando hace alusión, como ya se transcribía al ser congruente con su responsable puntualidad, misma que intenta reflejar ante sus estudiantes por respeto y para mostrar el ejemplo de ello. También percibe que “... entonces, con esa parte de mi ejemplo de siempre estará tiempo, ellos inconsciente o conscientemente se van haciendo a la idea que, al menos a las demás clases también tendrán que llegar a tiempo en la escuela ¿no?”

En cuanto a la responsabilidad como valor importante en el profesorado entrevistado, finalmente, es relevante el código que agrupa citas sobre el testimonio docente. En estos términos se vincula a ya comentada cita 6:27 y a ello se agrega que el participante 3 hace el comentario de que “yo creo que uno también es responsable de lo que dice y de cómo lo dice” (3:17, p. 7).

Figura 20

Códigos de menor frecuencia sobre valores



Como se puede apreciar, son 10 los valores que son mencionados, aunque con menor frecuencia; pero con una notada importancia en la práctica docente: prudencia, lealtad, jovialidad, laboriosidad y confianza. En cuanto a la laboriosidad se hace referencia en tres citas y dos participantes.

Para sintetizar este apartado se destaca que el principal hallazgo es el que se relaciona con la capital importancia que los informantes dan a los valores. A pesar de que algunos participantes no dieron concretamente una definición al cuestionarles sobre el particular, de lo que es un valor, a lo largo de las diversas entrevistas pudieron aportar elementos para lograr una conceptualización

conjunta. Relacionan el concepto de valor con las virtudes, la universalidad, los principios de conducta y la aceptabilidad.

La importancia que los informantes dan a partir de sus discursos tiene que ver con los saberes actitudinales, propios de la educación integral enfocada en el desarrollo de competencias que proviene de la concepción integral de la persona humana.

La vivencia de los valores está fuertemente relacionada con el testimonio docente. Se reitera en repetidas ocasiones que el aprendizaje axiológico es posible a partir de lo que observa el estudiante de lo que hace el docente. Se concibe el aprendizaje de los valores como un proceso que ocurre ante el acto de la convivencia social. La convivencia entre pares promueve valores, según lo compartido por los participantes, de la lealtad e inclusión.

Se encontró que, a pesar de que CETYS Universidad cuenta con un sistema institucional de valores: la belleza, la libertad, el bien, la verdad, la espiritualidad y la justicia, es relevante haber encontrado que sólo dos participantes hicieron alusión a ellos, precisando la expresión dubitativa de un entrevistado de considerar o no la verdad como un valor.

Un hallazgo más de relevancia es que los valores que fueron recurrentemente citados en las entrevistas fueron empatía, respeto, honestidad y responsabilidad. Otros 10 valores fueron expresados en forma particular; pero en un menor número de frecuencia.

En cuanto a los valores de mayor frecuencia se encontró que la empatía fue relacionada fuertemente con el rostro del Otro, la acogida, la responsabilidad docente, el testimonio docente y la adecuación, de lo cual da fe diversos ejemplos anecdóticos compartidos por los participantes en las entrevistas.

Con referencia al respeto, este valor es vinculado con el testimonio docente. Se encuentra en el discurso de los entrevistados que hay una intención de promoverlo en la comunidad

educativa, también se encontró que se recurre frecuentemente a que la puesta en práctica de este valor por parte del estudiantado es a partir de lo que observan que hace el docente y la vigilancia de su aplicación. Se concibe también el respeto como base de la responsabilidad docente y prerequisite para la acogida.

Se encontró que en relación con el valor de la honestidad que hay referencia en los textos de las entrevistas en 18 ocasiones. Los participantes indican que debe promoverse y visibilizarse en la labor docente. También hay un vínculo especial entre la honestidad y la responsabilidad, especialmente a la del docente en su labor; hay una relación encontrada con el valor de la verdad en la que se destaca la congruencia, lo cual propicia el acercamiento del estudiante al docente que es auténtico, honesto. La honestidad se relaciona con el sentido de espera especialmente cuando no se genera en los estudiantes, falsas expectativas sobre su futuro.

Un valor más que destaca es la responsabilidad. Se vincula con la Concepción de educación integral, debido a que, desde el discurso docente, es fundamental la enseñanza de valores y la responsabilidad es jerarquizada en forma prioritaria. Se encuentra también que la responsabilidad por el otro tiene, según el dicho de los participantes, una estrecha relación con la acogida; aunque también hay algunas expresiones que se interpretan contrarias al asumir la responsabilidad como una carga pesada ante las situaciones que presentan los estudiantes.

Hasta aquí se ha comentado lo encontrado en los textos de las entrevistas en relación a la categoría denominada vivencia de los valores, a continuación, se hará lo propio en la denominada sentido de acogida.

Sentido de acogida

Habiendo agotado la presentación de resultados acerca de la categoría de los valores, ahora se procede a hacer lo propio con la segunda categoría seleccionada: el sentido de acogida. Para organizar la información, las citas que se refieren a esta categoría fueron organizadas en ocho grupos. Uno de ellos se refiere a la conceptualización de los docentes sobre lo que es acoger. Los otros siete se refieren a formas concretas en los que la acogida es palpable en la práctica docente; a saber: ejemplo de acogida, acercamiento al docente, escucha activa, escuela y acogida, confianza en el docente, seguimiento a la acogida y limitaciones para la acogida. En la tabla 7 se muestran la frecuencia de las citas para cada código.

Tabla 7

Frecuencia de códigos sobre sentido de acogida

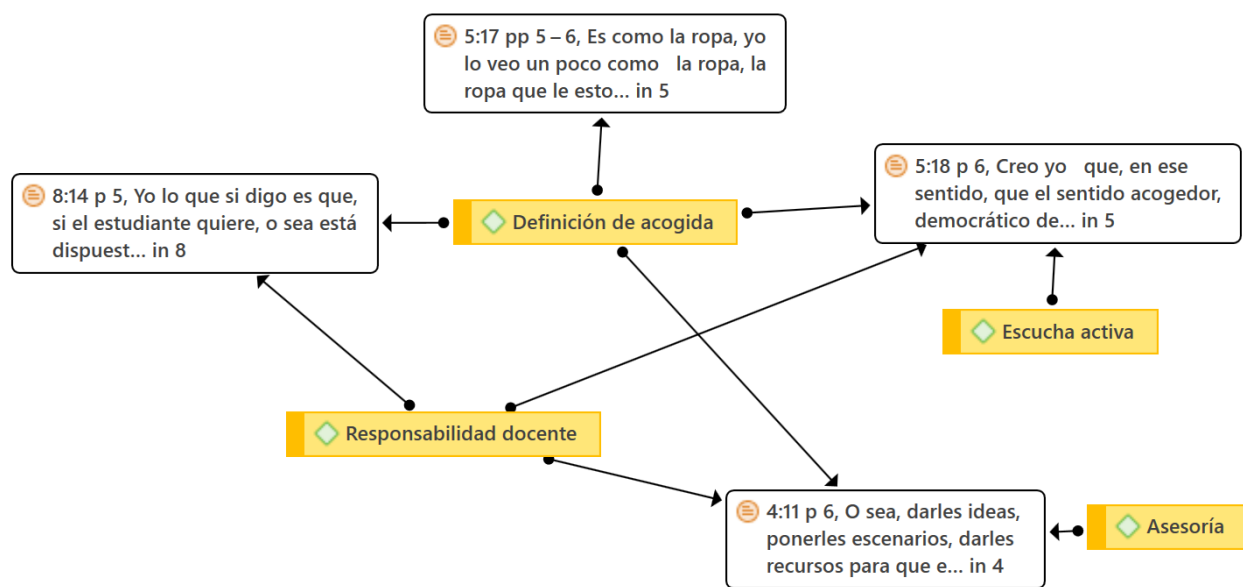
Códigos	Número de citas
Ejemplo de acogida	43
Acercamiento al docente	36
Escucha activa	31
Escuela y acogida	21
Confianza en el docente	10
Seguimiento a la acogida	10
Limitaciones para la acogida	7
Definición de acogida	4

Para presentar los resultados sobre esta categoría se comienza con la aproximación que los participantes tienen sobre el concepto y posteriormente se abordará el orden descendente, de acuerdo con la frecuencia de códigos anteriormente indicada.

La figura 21 presenta el esquema de las citas relacionadas a aproximaciones a una definición de acogida

Figura 21

Citas sobre definición de acogida



Son tres los participantes que, en cuatro citas, externan una aproximación a lo que es el sentido de acogida. Así, el participante 5 presenta una conceptualización del sentido de acogida mediante una analogía, al indicar que acoger al Otro

“es como la ropa, yo lo veo un poco como la ropa, la ropa que le estoy dando al estudiante para que se cobije y abrigue cuando llega a la universidad, no es la misma, no le queda cuándo es próximo a egresar; necesita tallas más grandes, necesita ropa más abrigadora” (5:17, pp. 5 y 6).

Por su parte, el participante 4 concibe la acogida como un acompañamiento respetuoso de la libertad cuando expresa que a los estudiantes hay que “darles ideas, ponerles escenarios, darles

recursos para que ellos... hacerles como un embudo de lo que podrían hacer. Y no les dices qué hacer; pero les pones las opciones” (4:11, p. 6).

Se deduce que dos participantes encuentran que la acogida es posible cuando hay un consenso por otorgarla, por parte del docente y de recibirla, por parte del estudiante. Por su parte, el participante 8 (8:14, p. 5) opina:

Yo lo que si digo es que, si el estudiante quiere, o sea está dispuesto a que se profesor le ayude, *¿Okay?* y el profesor lo puede ayudar, o sea, tiene la posibilidad está en sus manos, está en sus manos, ser un soporte para ese estudiante, pues adelante.

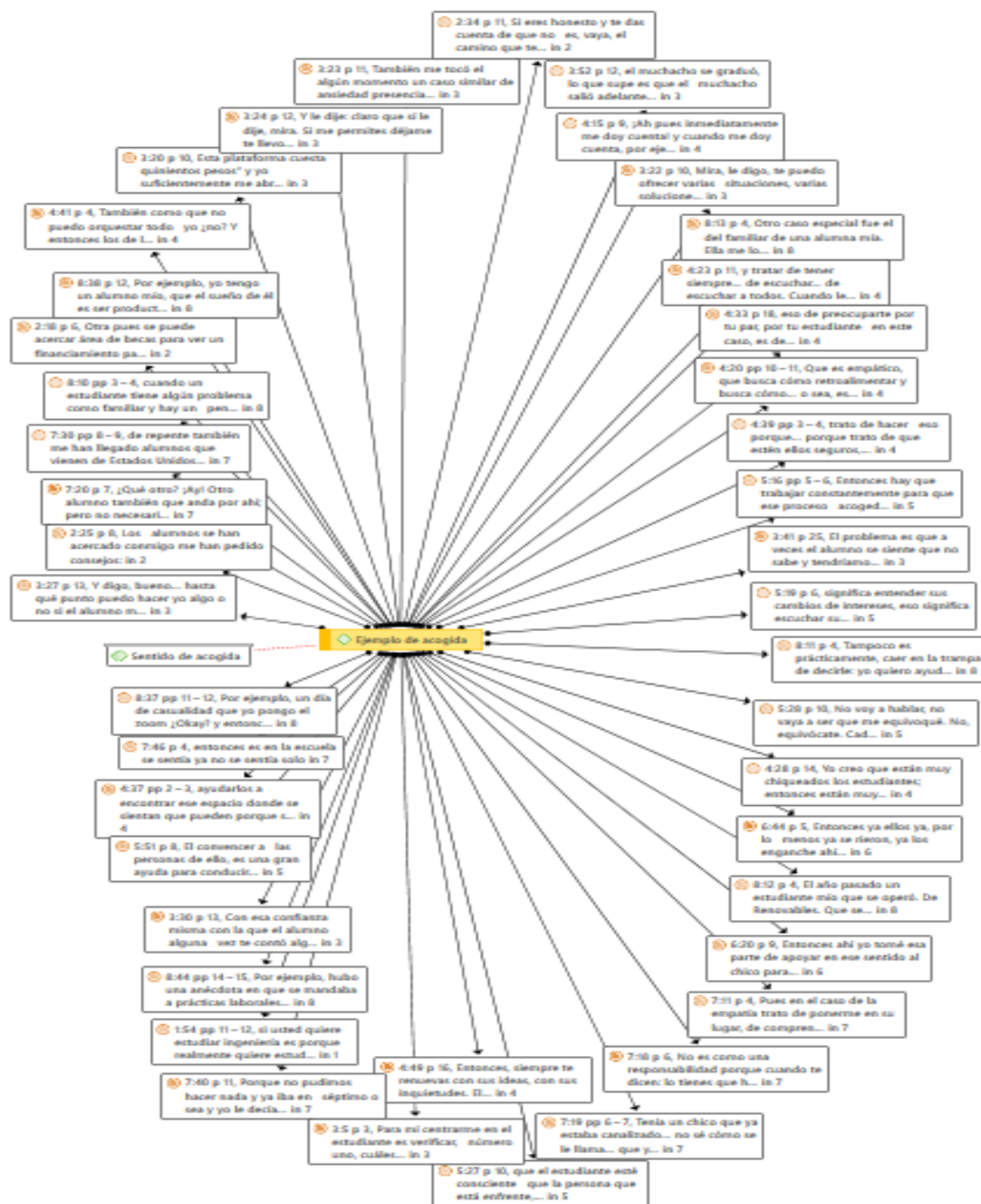
Y en esa dualidad, el participante 5 profundiza para privilegiar el diálogo en los siguientes términos:

Creo yo que, en ese sentido, que el sentido acogedor, democrático de la educación, tiene que estar siempre presente en los docentes, en la medida en que podemos porque no podremos hacerlo en todos los casos; pero, en la medida que podemos, ir nosotros creando los escenarios educativos a la medida del crecimiento de nuestros estudiantes y eso significa diálogo (5:18, p. 6).

Es de interés relevante encontrar en los resultados de la investigación que el sentido de acogida, como categoría seleccionada de la pedagogía de la alteridad, no es definida teóricamente, a pesar de que sobre el particular fueron interrogados los docentes que participaron en la investigación; sin embargo, la acogida ha sido ejemplificada en una considerable cantidad de situaciones, tal como se presenta en la figura 22.

Figura 22

Citas sobre ejemplo de acogida



Ante las 43 citas que se refieren a la ejemplificación que los participantes plantean sobre la acogida, se presentan estos resultados en subgrupos, según el tipo de ejemplificación que los docentes compartieron: lo que se refiere a la eficiencia terminal, la acogida que se produce por cuestiones económicas y la manera en la que el docente ejemplifica su acercamiento al estudiante.

Muestran los participantes una especial necesidad de acoger a los estudiantes para evitar la deserción escolar y para que los ingenieros en formación tengan un enfoque correcto en su proyecto de vida. Es así como el participante 4 (4:23, p. 11) indica: “siempre estar alerta de dudas, de quién se queda atrás de... de que todos estemos ahí en la meta”. En el mismo sentido, el participante 1 refiere:

si usted quiere estudiar ingeniería es porque realmente quiere estudiar ingeniería. Es capaz de terminar y, de esta manera, le damos un seguimiento. Están los coordinadores, los tutores, todos los maestros, apoyando al estudiante que de una manera sí termine y andamos detrás de ellos, de cierta manera, de acuerdo a lo que nos toca a cada quien ya que el estudiante, una vez que ingresa a nuestra área, pues llegue a terminar la carrera ¿no? yo creo que en la escuela de ingeniería hemos apoyado mucho a nuestros estudiantes (1:54, pp. 11 y 12).

En ese mismo sentido, el participante 2 ejemplifica la manera en la que ha orientado a los estudiantes ante una crisis vocacional y puntualiza en el proyecto de vida en el mediano plazo; es así que explica la manera de dirigirse al Otro para acogerle:

si eres honesto y te das cuenta de que no es..., vaya, el camino que te hace feliz, pues estás a tiempo todavía ¿no? De que tú valores. Acércate a CEDE, acércate al área de psicología, de orientación y puedas tú descubrir realmente pues cuáles son las habilidades o los conocimientos o dónde tú te quieres visualizar en 10, en 20 años (2:34, p. 11).

La acogida que implica el acompañamiento hacia el área profesional, como queda de manifiesto en el ejemplo anterior, es relevante en un ejemplo más que comparte el participante 3 (3:52, p. 12) al narrar el caso de un estudiante que, como lo menciona, se acercó para compartir un problema de adicción, con consumo de drogas, un alcoholismo grave y, posteriormente una adicción por estar jugando ajedrez en forma excesiva. La acogida y el seguimiento oportuno queda ejemplificado ya que, ante la detección de estas situaciones, el estudiante pudo terminar la carrera y superar los obstáculos que no le permitían avanzar. El docente recalca:

...lo llevamos al Centro de Desarrollo Estudiantil y ellos lo pudieron canalizar correctamente y gracias a esa atención oportuna y a la voluntad del alumno y a la vulnerabilidad por abrirse él fue el que salió adelante, salió ahora sí que ganador de su situación.

Un ejemplo más, con una estrategia de acogida es el que comparte el participante 4, quien expresa que, al darse cuenta de que algo no va bien en algún estudiante:

¡Ah pues inmediatamente me doy cuenta! y cuando me doy cuenta, por ejemplo, ahí en CETYS ¿no? tenemos el CEDE, entonces lo comunico y trato de entrar en contacto con su mentor y poder hacer del conocimiento a sus demás maestros que tienen este semestre y junto con CEDE, encontrar una estrategia para tratar, en la medida de lo posible, que tenga éxito en su carrera ¿no? como hacerle el traje a su medida, pues. Yo me apoyo con CEDE (4:15, p. 9).

Además de la canalización de los estudiantes, también se ejemplifica el involucramiento docente que se lleva a cabo en forma directa, en el esfuerzo adicional que comparte el participante 3, al atender el caso de un estudiante diagnosticado con ansiedad. El docente comparte su diálogo con él: "...Y en un momento si necesitas salirte, salte, le dije. Después vemos cómo recuperamos,

te doy alguna asesoría, nos vemos en algún otro momento, te podemos echar la mano, pero si es así que absolutamente necesario, salte”.

En los resultados de la investigación resalta que los estudiantes buscan la acogida de los docentes en momentos de dificultad en el trayecto de la formación. El participante 4, ejemplifica lo anterior al compartir:

trato de hacer eso porque... porque trato de que estén ellos seguros, de que tengan la seguridad de lo que están haciendo y que tienen una capacidad para algo. Porque luego ellos mismos dicen: no, es que siento que no la voy a armar en la carrera y entonces, creo que por algo llegaron ahí ¿no? (4:39, pp. 3 y 4).

En ese mismo orden de ideas, el participante 3, al ejemplificar la manera en que se acoge al estudiante para impulsarle a perseverar indica: “El problema es que a veces el alumno [...] siente que no sabe y tendríamos que estar de acuerdo en que vamos a echarle la mano para que sienta que sí sabe, para que vaya viendo que sí puede” (3:41, p. 25). Esa visión de proceso permanente es reiterada en la ejemplificación propuesta por el participante 5, quien externa: “Entonces hay que trabajar constantemente para que ese proceso acogedor, receptivo, de aceptación, tome la dinámica” (5:16, pp. 5 y 6). Y el acercamiento ante la toma de decisiones trascendentes por parte del estudiante es ejemplo de acogida, en los términos que comparte el participante 5, ya que en el momento oportuno, hace notar a los estudiantes que en las decisiones se involucran factores emocionales y de discernimiento profundo y que “el convencer a las personas de ello, es una gran ayuda para conducirlos, no hacia el camino que uno desea; sino el que merecen tener” (5:51, p. 8).

Pese a los esfuerzos por acoger al estudiante, con la finalidad de que termine su carrera, también se manifiesta el ejemplo de frustración ante el hecho de no lograr la permanencia. Así lo

ejemplifica el participante 7, al narrar lo acontecido con un estudiante, quien estaba a punto de terminar la carrera:

Porque no pudimos hacer nada y ya iba en séptimo o sea y yo le decía o sea yo siempre le decía: si yo fuera tu mamá no dejaba que te salieras en séptimo o sea yo te dijera: termina la carrera y luego estudias lo que tú quieras; la otra o no; pero si ya vas en séptimo o sea yo... y siempre decía como que no me gustó, al final no me gustó, no me gustó y traté platicaba con él y siempre bromeaba también; así como a manera de broma; pero le decía y no y se salió. Y después, ha hecho comentarios porque lo tengo ahí en las redes, y en una le dije: te lo dije que terminarás y luego te fueras a la otra Como que ya él entró en razón, cayó en cuenta pues ¡ya que le faltaba para salir de la ingeniería y podría haber estudiado otra cosa lo que quisiera! (7:40, p. 11).

Los ejemplos anteriormente presentados se refieren al sentido de acogida y su relación a la eficiencia terminal. Ahora se plasman los resultados referidos ejemplos en los que la acogida que se produce es por razones de índole económica.

Refiere el participante 2 cómo tanto el docente como la institución acogen a estudiantes que tienen alguna situación económica que les impide la continuación de sus estudios. Comparte que aconseja al estudiante que "...se puede acercar área de becas para ver un financiamiento para ver alguna manera de ver cómo ayudar. Ir a dar a finanzas, Laura, me parece que ella es la de finanzas... o puedo canalizarlo de muchas formas ¿no?" (2:18, p. 6). El participante 3, en términos análogos comparte cómo la canalización es una forma de acoger a quien presenta este tipo de conflictos. Reflexiona: "...Tampoco soy financiero. Simplemente mi trabajo es apoyarlo dentro de lo que yo pueda, que es orientarlo con las personas indicadas..." (3:27, p. 13).

En otro momento, el participante 3 ejemplifica cómo ha gestionado maneras de resolver situaciones económicas, acogiendo con ello a los estudiantes. Indica:

Esta plataforma cuesta quinientos pesos” y yo suficientemente me abro con ellos y les digo: “Chicos: necesito...” si alguien realmente me dice: “profe, es que yo realmente no tengo para pagar esos 500 pesos...”, me platican, lo vemos con los altos mandos de ingeniería, para ver si podemos hacer algo al respecto, patrocinarles una licencia, vemos qué podemos hacer al respecto (3:20, p. 10).

Pero no solamente el participante aborda la acogida haciendo gestiones para que el problema sea resuelto en alguna instancia superior; sino que se involucra directamente en la solución; es así que comparte el siguiente ejemplo, como respuesta ante la problemática que le presentó un estudiante que requería cierto material para la clase:

... lo compramos y ya después vemos cómo nos reponemos y nos acomodamos y, es más, le digo, ni siquiera espero que me lo pagues de regreso, pero digo, ahí está la puerta abierta, si lo quieres y lo necesitas, con todo gusto (3:22, p. 10).

El involucramiento también puede darse en el cambio de estrategias; el ejemplo que comparte el participante 8 se refiere a ello, ya que cuando los estudiantes le externaron los gastos que debían hacerse en el cumplimiento de las prácticas, en las que los mismos alumnos deben comprar los materiales para llevarlas a cabo, el docente reconoce “...tienes toda la razón: [práctica] suspendida. Y digamos, de esa manera, fluyó el semestre el semestre” (8:44, pp. 14 y 15).

De los ejemplos relacionados al sentido de acogida que se produce por cuestiones económicas pasamos ahora a presentar los ejemplos en los que se resalta el acercamiento del docente, como es el caso del participante 2, quien expresa: “Los alumnos se han acercado conmigo me han pedido consejos (2:25, p. 8).

Resalta el participante 8 los temas de interés común que le permitían un acercamiento y comunicación con un estudiante que tenía dificultades académicas en diversas materias. Refiere:

...él y yo nunca tuvimos ningún problema y nos llevamos bien ¿Cuál fue la razón? Sencillamente nunca me puse en contra y de querer tomar una actitud de rechazo hacia él y, en segundo lugar, pues yo hablaba de los temas que a él le gustaban (8:38, p. 12).

El mismo docente recuerda el caso similar en el que no sólo de manera individual, sino también a nivel de grupo acoge a los estudiantes mediante el compartir temas de interés, en una clase en videoconferencia en la que en forma espontánea se comentaba sobre *Ánime* y con una expresión de satisfacción, el docente señala: "...eso fue increíble. Me los gané, los *otakus* de ese grupo, yo no sé... me los gané, me los gané" (8:37, pp. 11 y 12). Ante la necesidad del estudiante por ser acogido, el participante 7 indica, para ejemplificar la labor escolar que acompaña: "entonces es en la escuela se sentía ya no se sentía solo" (7:46, p.4).

El acercamiento que busca la acogida es también algo que trasciende la labor meramente transmisora de conocimientos académicos, de acuerdo con lo que expresa el participante 3

Para mí centrarme en el estudiante es verificar, número uno, cuáles son sus necesidades, poder identificar dónde está parado el estudiante antes de entrar a una clase, posteriormente, ir guiando al estudiante en su conocimiento, en su descubrimiento de lo que él defina, de lo que él pueda hacer, no centrarme tanto, tal vez en las, por ejemplo, en la parte matemática, me centro mucho a veces y me ha pasado ¿no? (3:5, p. 3).

En ese mismo orden de ideas, el participante 4 establece como fundamento de la labor vocacional del docente, la acogida y lo ejemplifica en forma argumentada al resaltar que para los estudiantes es fundamental que los docentes se concentren en ayudarlos a encontrar ese espacio donde se sientan que pueden porque son hábiles en eso, porque pues hay diferentes capacidades

¿no? Diferentes capacidades de todos entonces con el respeto, la tolerancia la inclusión, trato de hacer eso. Yo creo que eso podría ser lo que caracteriza más mi labor, en general, profesional; no nada más docente (4:37, pp. 2 y 3).

La vocación de acoger, no como algo obligatorio o impuesto, sino de una forma espontánea y libre es reafirmada por el participante 7, cuando externa

No es como una responsabilidad porque cuando te dicen: lo tienes que hacer, como que no. Sino que salga de uno el acompañamiento. Bueno, yo no lo veo como responsabilidad. Si ya me dijeran: ¡Ah! ¿sabes qué, maestra? tienes que ¡Ah! pues a lo mejor ya no lo haría con el gusto que lo hago. Entonces yo pienso que no necesariamente debería de ser como una obligación o una responsabilidad de; si no ser atentos, apoyarlos en lo más que se pueda (7:18, p. 6).

La atención que los estudiantes tienen en CETYS y el acercamiento del docente para tener la posibilidad de acogerles es comentado por el participante 4 (4:28, p.14), quien comparte: “yo creo que están muy chiqueados los estudiantes; entonces están muy apapachados. Tienen muchos recursos. Son poquitos, entonces tienen más tiempo de atención de los profesores hacia ellos”. Es fundamental la organización de la institución para lograr lo que el participante 5 establece: “que el estudiante esté consciente que la persona que está enfrente está dispuesta a comunicarse con él. Es una forma de acoger” (5:27, p. 10).

El participante 3 resalta la necesidad no sólo de acoger, sino de que el estudiante se sienta acogido. En ese sentido expresa:

Con esa confianza misma con la que el alumno alguna vez te contó algo, creo que también poder, poder también ser lo suficientemente abierto y estar disponible para el alumno en ese sentido de brindarle ese apoyo también social de poder decir: oye, me preocupo

también por ti, me platicaste esto, me quedé preocupado, traigo una carga por ti como alumno, ¿cómo estás? ¿Cómo estás? Y hasta ahí ¿no? (3:30, p. 13).

La acogida que produce un ambiente propicio para el aprendizaje es comentada en dos ejemplos. Por un lado, el participante 5 (5:28, p. 10) indica que ante la inseguridad que a veces presentan algunos de sus estudiantes por participar o preguntar dudas, les insiste en no temer a la equivocación; sino en sentirse acogidos

... Equivócate. Cada pregunta que hagas es valiosa, o sea, cada pregunta que hagas tiene un valor muy fuerte dentro de mi trabajo. Si tú no la haces, yo no hago mi trabajo. Si tú la haces, yo hago mi trabajo. Y no importa lo complicada que sea.

Por otro lado, el participante 6, ejemplifica cómo rompe la tensión por medio de la acogida y resalta con una actitud de satisfacción: “Entonces ya ellos ya, por lo menos ya se rieron, ya los enganche ahí con eso y lo agradecen y ya después en los exámenes dicen: profe, es que me acordé me acordé” (6:44, p. 5).

Los participantes centran ejemplos de acogida que a la vez se relacionan con la canalización que hace el docente de los casos, especialmente al CEDE (3:24, p. 12, 4:20, pp. 10 y 11, 4:49, p. 16 y 7:19, pp. 6 y 7. Otros ejemplos se suscitan de las necesidades que presentan los estudiantes ante situaciones difíciles de índole familiar o personal (6:20, p. 9, 7:11, p. 4, 7:30, pp. 8 y 9, 8:10, pp. 3 y 4, 8:12, p.4 y 8:13, p.4). Otros ejemplos se refieren a la construcción de una comunidad que acoge; no sólo los docentes, sino la manera en que los estudiantes acogen a sus pares (4:33, p. 18 y 4:41, p. 4 y 7:20, p.7).

Finalmente, en los ejemplos dados por los participantes, estos expresan una acogida cautelosa y limitada. En cuanto a la cautela, el participante manifiesta:

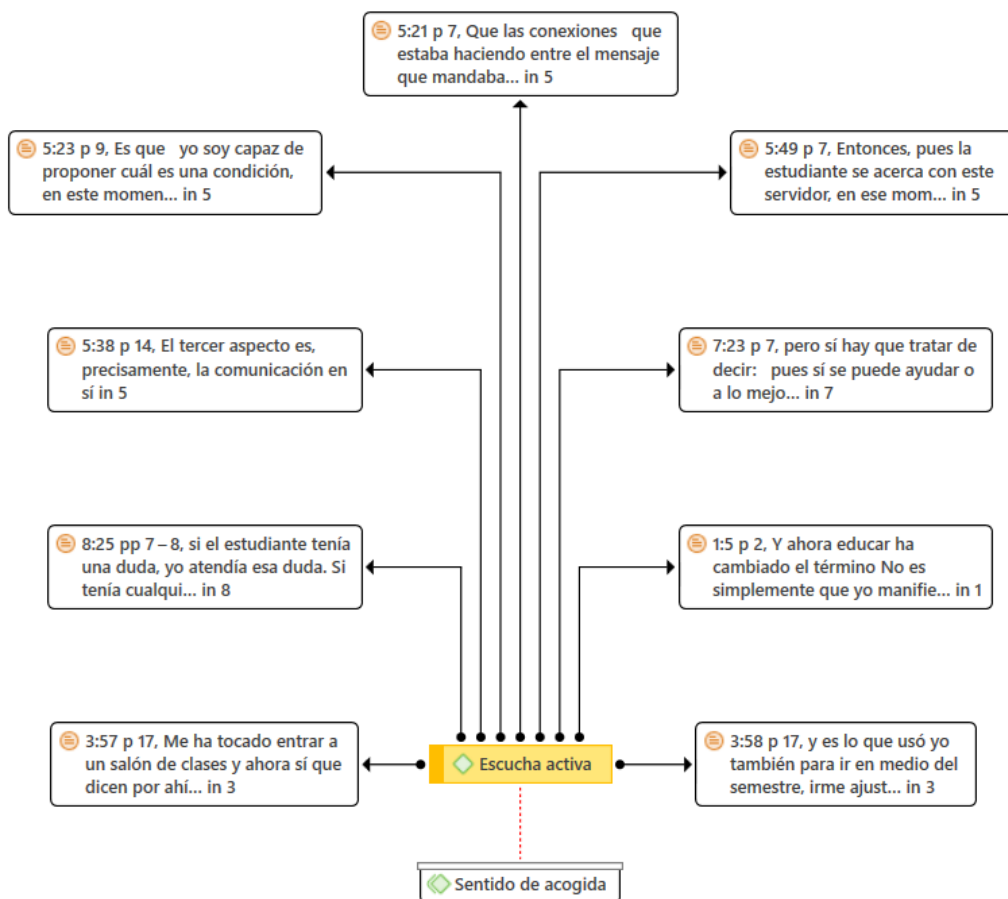
Tampoco es prácticamente, caer en la trampa de decirle: yo quiero ayudarte, yo quiero ayudarte porque también puede sentirse mal ¡Ay, es que el profesor me está acosando! ¿por qué está de esa manera? O sea ¿sí me entiende? Si el estudiante está dispuesto a que yo le ayude, no hay ningún tipo problema (8:11, p. 4).

Y en cuanto a la limitación para acoger, a pesar de la importancia que ello tiene, se pone de manifiesto lo compartido por el participante 5, cuando expresa la complejidad de acoger, lo que significa entender sus cambios de intereses, eso significa escuchar sus quejas, eso significa que el estudiante perciba hasta donde la persona con la que está tratando quiere escucharlo, pueda escucharlo y puede hacer algo más y bueno, yo creo que, en el entendido de las limitaciones, de todos los elementos humanos, estructurales, institucionales, sociales, hasta políticos que pudiera haber, formar parte de ese engranaje debe ser, más que una tarea, un honor para todos nosotros (5:19, p. 6).

Hasta aquí se han comentado los resultados sobre la ejemplificación que dan los participantes sobre el sentido de acogida en su labor docente. Ahora, el sentido de acogida será abordado con la escucha activa. Para hacerlo, dado que ese otro código, escucha activa, está vinculado a diversas citas se presenta en dos secciones: la de citas vinculadas con otros códigos y la que sólo relaciona el sentido de acogida con la escucha activa sin que intervenga otra codificación. Esto último es lo que se plasma en la figura 27.

Figura 23

Citas sobre sentido de acogida y la escucha activa, sin vínculo con otros códigos



Se aclara que el sentido de acogida y la escucha activa son analizados primeramente de una forma aislada; es decir, apartados de otros códigos, con la finalidad de recuperar lo fundamental de esta categoría de la Pedagogía de la Alteridad. Son nueve las citas que se refieren a la escucha activa, de manera lisa y llana. Se rescata de ello la importancia que los participantes dan a esta actitud del docente.

La escucha activa que acoge al estudiante puede realizarse, según lo que comparte el participante 8, en lo cotidiano de la clase. Al ser entrevistado, se nota una expresión de logro

cuando comparte: “si el estudiante tenía una duda, yo atendía esa duda. Si tenía cualquier tipo de problema, también...” (8:25, pp. 7 y 8).

El participante 1, al reflexionar sobre el cambio que ha ocurrido en la educación, comparada con los soliloquios del docente de años atrás, indica cómo ahora se debe estar atento a lo que el estudiante comunica. Refiere: “a veces el mismo estudiante me dice de qué manera lo puedo ir llevando. Cada grupo es diferente unos hay que llevarlos del lado derecho, otros, por lado izquierdo; otros, por el centro [inaudible]” (1:5, p. 2). En el encuadre de la materia, el participante 3, incluso pide a los estudiantes el expresar lo que requieren para cumplir las altas expectativas que tienen del docente. Les indica: “... pero me van diciendo en el camino qué pasa, qué procede, qué sienten. Y también cómo lo pone en práctica ¿no? ...” (3:57, p. 17). Esa práctica de propiciar la expresión de los estudiantes es continua y comenta que “también para ir en medio del semestre, irme ajustando a cada grupo de acuerdo a lo que cada grupo necesita; si un grupo necesita un poquito de más atención...” (3:58, p. 17).

Por su parte, el participante 7 alude a que la escucha de los estudiantes que buscan la acogida del docente puede ser decisivo en el trayecto formativo. Indica (7:23, p.7): “pero sí hay que tratar de decir: pues sí se puede ayudar, o a lo mejor algún consejo [...] hace que el alumno continúe...” En ese mismo orden de ideas, la fundamental escucha en vías de acoger es reiterada en cuatro ocasiones por el participante 5. En un primer momento, al resaltar los elementos fundamentales de la educación expresa: “el tercer aspecto es, precisamente, la comunicación en sí” (5:38, p. 14). Pero en forma específica ejemplifica la manera en que una estudiante se acercó a su persona y cómo gracias a la escucha y al seguimiento que se le dio a la situación que ella planteó, logró terminar la carrera. Precisa que, a la estudiante en cuestión, las circunstancias “le llevaban a

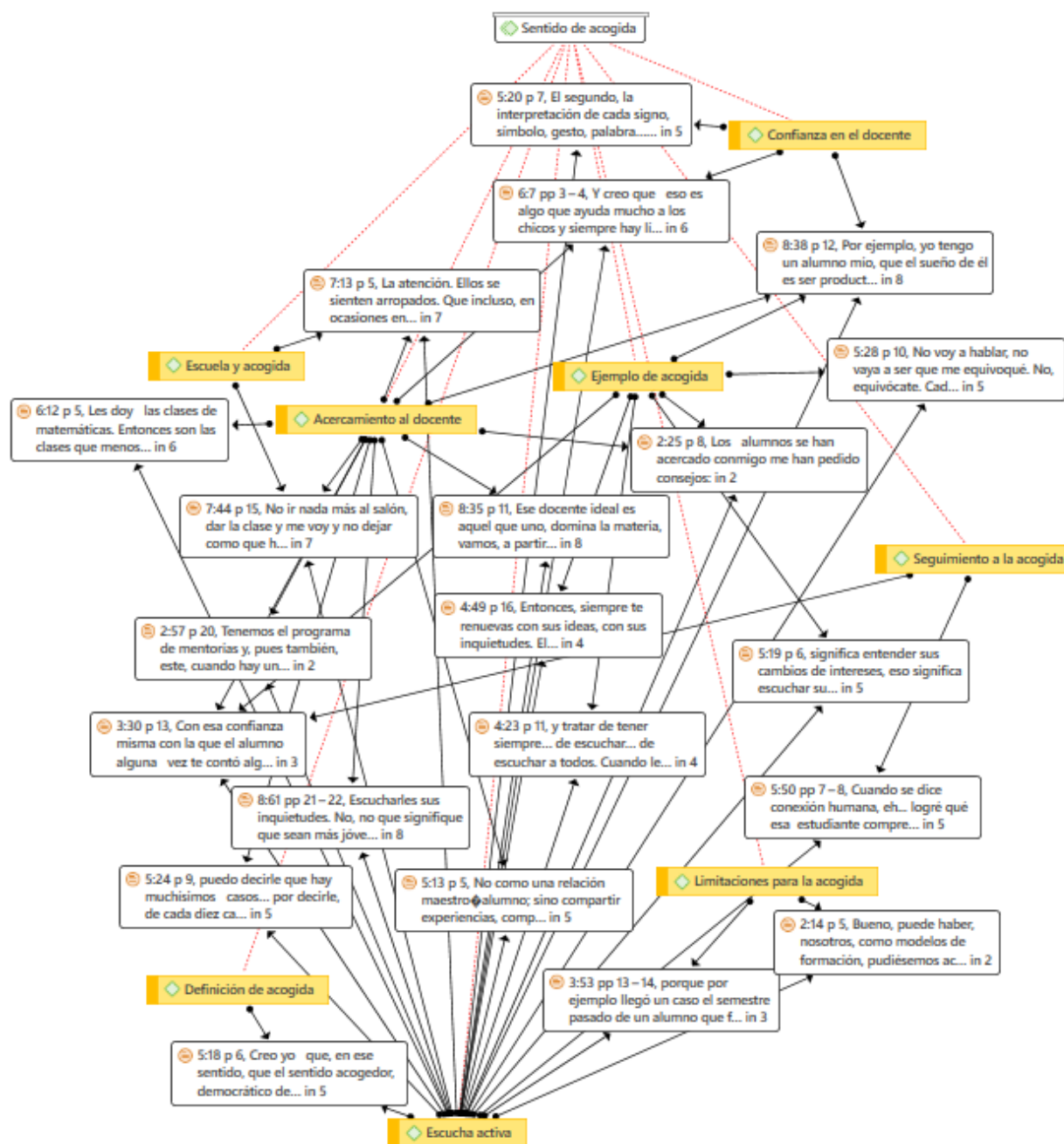
voltar hacia este servidor para encontrar respuestas, soluciones... Puedo decir, que el primer elemento es la escucha” (5:49, p. 7).

El mismo participante 5 aborda la importancia no sólo de oír; sino de escuchas. Ilustrando su argumento con el mismo ejemplo de la estudiante mencionada, puntualiza “que las conexiones que estaba haciendo entre el mensaje que mandaba y lo que estaba interpretando el profesor, estaban acorde con lo que ella estaba sintiendo” (5:21, p. 7). Enfatiza: “es que yo soy capaz de proponer cuál es una condición, en este momento, que puede ser más favorable para la persona y también puedo ofrecer esos dos elementos fundamentales: número uno, escucha; la escucha es fundamental” (5:23, p.9). El otro elemento es la interpretación, explicada con anterioridad.

Una vez presentados los resultados sobre el sentido de acogida relacionado con la escucha activa de manera lisa y llana, se procede a hacer la descripción de los hallazgos sobre esa categoría y el código específico; pero considerando las citas que se relacionan con otros códigos que integran el grupo denominado sentido de acogida. Para ello, se presenta la figura 24, en la que se observan las 21 citas en cuestión, mismas que involucran, además de la escucha activa, los otros siete códigos del grupo.

Figura 24

Citas sobre sentido de acogida y la escucha activa, vinculadas a otros códigos



El código que se relaciona con mayor frecuencia al de la escucha activa es el de acercamiento al docente. En 12 ocasiones los participantes externan esa coincidencia. Se comentan

los hallazgos sobre la relación de ambas codificaciones, a la vez que se menciona la aparición coincidente de otros códigos, cuando fuese el caso, relacionados al grupo denominado sentido de acogida, categoría presentada en este subapartado.

La relación entre la escucha activa y el acercamiento del docente es sintetizada por el participante 2 (2:25, p. 8) cuando externa: “Los alumnos se han acercado conmigo me han pedido consejos”. Esta cita también se relaciona con el código de esta categoría, denominado ejemplo de acogida.

El acercamiento mutuo y constante es comentado por el participante 3 en los siguientes términos:

Con esa confianza misma con la que el alumno alguna vez te contó algo, creo que también poder, poder también ser lo suficientemente abierto y estar disponible para el alumno en ese sentido de brindarle ese apoyo también social de poder decir: oye, me preocupo también por ti, me platicaste esto, me quedé preocupado, traigo una carga por ti como alumno, ¿cómo estás? ¿Cómo estás? Y hasta ahí ¿no? (3:30, p. 13).

La cita, dentro del grupo de códigos de la categoría en comento, también se relaciona con los códigos ejemplo de acogida y seguimiento a la acogida.

Se reitera por el participante 5 la necesidad del acercamiento mutuo en el que se privilegia la escucha activa; así lo comenta, aludiendo a casos de estudiantes que se acercan al docente con alguna situación que resolver:

puedo decirle que hay muchísimos casos... por decirle, de cada diez casos que se reciben, y los he contado, cinco, simplemente se resuelven escuchando. Los otros cinco requerirán entender, conectar y resolver la problemática. Entenderla, conectarla y resolverla; pero la mitad se basan en escuchar. Escuchar y, a veces, en el permitir que sea el propio alumno

quién exprese, quién se oiga a sí mismo, expresar la problemática, le ayuda a entenderla, incluso, a resolverla (5:24, p. 9).

El mutuo acercamiento, es percibido por el participante 6, como algo que en la Escuela de Ingeniería ocurre en forma espontánea, en comparación, afirma, con otras carreras del CETYS, en las que también imparte clase. Establece que ese buen ambiente

... ayuda mucho para que los chicos se sientan en confianza de poder expresar sus dudas.

Digo, no nada más sobre el tema de la materia o del curso que se está dando en ese momento, sino a veces también en cuestiones profesionales o personales (6:7, pp. 3 y 4).

Esta cita se relaciona también con el código nombrado confianza en el docente.

Al haber interrogado al participante 7 sobre la manera en que practica el sentido de acogida de manera cotidiana en su práctica docente, privilegia la atención como la actitud que permite el acercamiento docente. Externa: “la atención. Ellos se sienten arropados. Que incluso, en ocasiones en que no me toca ser su mentora vienen conmigo y se ponen a platicar por un consejo, por una recomendación” (7:13, p. 5). Esta cita se relaciona también con el código denominado escuela y acogida, toda vez que se hace mención del programa de mentorías.

La atención no solamente es en torno a asuntos de índole académica; sino que se puede partir de los intereses del estudiante, quien se acerca al docente, es escuchado activamente y, consecuentemente, se le acoge. Así lo deja de manifiesto el participante 8, quien indica la manera en que aborda a los estudiantes al escuchar y dialogar de los temas de interés de los jóvenes, como es el caso del deporte o la música (8:38, p. 12). Insiste el participante, en otro momento, que esa escucha y acercamiento deben ser tomados en cuenta

Escucharles sus inquietudes. No, no que signifique que sean más jóvenes que uno, no tengan idea. No, no tengan...o su idea no sirve y teóricamente las revoluciones de los

grandes cambios sociales ellos han llevado los jóvenes, no los viejos: Robespierre era joven cuando llevó a cabo la Revolución Francesa, esa es una realidad... (8:61, pp. 21 y 22).

Los intereses de los estudiantes como punto de partida para el acercamiento y la escucha es reiterado por el participante 6, quien imparte una clase que, comparte, es una de las que menos gustan a los estudiantes y externa: “una forma que a mí me ayudado es hacerme amiga de ellos y siempre buscar una forma de relacionar mi tema con algo que sé que ahorita a ellos les interesa...” (6:12, p. 5).

La escucha activa y el acercamiento tienen implicaciones de esfuerzo y tiempo extraordinario que el docente invierte en aras de acoger al estudiante, tal como lo plantea el participante 7 (7:44, p. 15):

No ir nada más al salón, dar la clase y me voy. Y no dejar como que haya ese acercamiento de repente. Y si ellos quieren, platicar de algo, pues no decirles: no, no va a funcionar y ya ¿no? Para que no me sigan molestando. Sino, bueno, dedicarles esos minutos.

Esta cita también se relaciona con el código llamado escuela y acogida, toda vez que el CETYS propicia el ambiente y el espacio para el encuentro entre estudiantes y docentes, como parte de la organización institucional.

El participante 5 también externa la implicación extraordinaria del docente que acoge, “no como una relación maestro alumno; sino compartir experiencias, compartir que quizá eso que al estudiante le disgusta es lo mismo que me disgusta a mí” (5:13, p.5).

Institucionalmente, hay el medio para que el estudiante tenga un acercamiento para ser escuchado y acogido, a través del programa de mentorías, según comparte el participante 2 (2:57, p.20) “... cuando hay un problema de calificación, vamos a ver qué pasó aquí, por qué saliste

mal... y ellos me cuentan: pues es que tuve problemas, ese tema no le entiendo... ¡Ah bueno! pues este... vamos a hablarlo...”

A pesar de que el participante 8 externa que parte de la labor docente es la escucha y el acercamiento, lo pone en segundo plano, privilegiando la transmisión de conocimientos, cuando expresa: “...Segundo, que [el docente] escucha al estudiante *¿Okay?* que sea empático con el estudiante” (8:35, p. 11).

En la relación de la escucha activa, además de las citas comentadas hay otras nueve que no contienen el código nombrado acercamiento docente y se refieren a las codificaciones identificadas como confianza en el docente, ejemplo de acogida y seguimiento a la acogida. Los resultados se presentan a continuación.

El participante 5 menciona, mediante un ejemplo, la manera en la que pudo intervenir en el acogimiento de una estudiante, quien encuentra un espacio de confianza en el docente, relacionando el código así denominado con la escucha activa en “... su “profe”, que era como ella identificaba a esa figura, y sentirse, primero que nada, entendida, entendida” (5:20, p. 7).

La escucha activa también se relaciona, en cinco citas más, con el código ejemplo de acogida. Así, el participante 4, ejemplifica en dos ocasiones:

y tratar de tener siempre... de escuchar... de escuchar a todos. Cuando leo esas retroalimentaciones que ponen los alumnos, creo que muchos coinciden en eso, escuchar. Siempre estar alerta de dudas, de quién se queda atrás de... de que todos estemos ahí en la meta... (4:23, p. 11).

En otra oportunidad, haciendo alusión al diálogo abierto que compone una comunidad de aprendizaje, el participante comparte: “Entonces, siempre te renuevas con sus ideas, con sus

inquietudes. El simple hecho de hablar con ellos. Entonces eso trae nuevos retos. Eso a mí me gusta” (4:49, p. 16).

En tres ocasiones, el participante 5 da ejemplos de acoger a través de la escucha activa. En un primer momento comparte que existe un duelo al momento en que el estudiante cambia de semestre y que ello

significa entender sus cambios de intereses, eso significa escuchar sus quejas, eso significa que el estudiante perciba hasta donde la persona con la que está tratando quiere escucharlo, pueda escucharlo y puede hacer algo más y bueno, yo creo que, en el entendido de las limitaciones, de todos los elementos humanos, estructurales, institucionales, sociales, hasta políticos que pudiera haber, formar parte de ese engranaje debe ser, más que una tarea, un honor para todos nosotros (5:19, p. 6).

Luego da un ejemplo más ante la situación complicada de una estudiante en peligro de desertar de la Escuela de Ingeniería y la manera de intervenir por medio de la escucha activa para que esa persona en situación vulnerable “comprendiera lo que es irreversible; pero de lo que es reconstruible. Lo que es irreversible, de lo que es oportunidad. Lo identificó muy bien y se graduó con honores, lo cual significó desde luego, entrevistas con cierta periodicidad...” (5:50, pp.7 y 8).

Comparte un tercer ejemplo cuando habla de la forma en que se dirige a un estudiante, quien, a pesar de tener dudas no las expresa. Con este ejemplo puede observarse cómo propicia la acogida por medio de la escucha en la cotidianidad de la labor docente. “Cada pregunta que hagas, es valiosa, o sea, cada pregunta que hagas tiene un valor muy fuerte dentro de mi trabajo. [...]. Si tú la haces, yo hago mi trabajo. Y no importa lo complicada que sea”.

A pesar de que la escucha activa y el sentido de acogida han sido ejemplificados. También se detecta la expresión de limitaciones para la acogida, tal como puede comprobarse con tres citas que se relacionan con el código así llamado.

Hay el reconocimiento de la falta de preparación de los docentes para atender cierto tipo de situaciones que requieren la escucha y la acogida del estudiante. Es así que el participante 2 (2:14, p. 5) comparte: “Bueno, puede haber, nosotros, como modelos de formación, pudiésemos aconsejar en caso de alguna problemática; aunque no estemos capacitados. Yo, sinceramente, de psicología no conozco mucho... Podemos nosotros aconsejar de qué manera se puede resolver un problema”.

Por un lado, el participante 3 comparte el caso de un estudiante que se acercó al docente para plantear una problemática, en los siguientes términos:

...llegó un caso el semestre pasado de un alumno que fue acusado de, ahora que estuvo mucho el movimiento feminista, este 8 de marzo, salió a la luz, salió a la luz un comunicado de un grupo feminista de algunos alumnos de la institución que habían... alumnos hombres de la institución que habían violentado a alguna mujer en algún caso, que tenían una, un, un acuse de violencia, un acuse de acoso, un acuse de cualquier cosa ¿no? Y este alumno me platicó que eso lo hizo entrar en depresión. Fue lo que me platicó. Que le crea o no es otro boleto. Pero me platicó: “es que esto me hizo sentir muy mal, muy triste, porque yo no sentí que fuera así con, con esta persona, con esta muchacha, yo no sentí eso”. Y a veces, dentro de lo que puede uno hacer es ponerle al alumno la otra parte de la moneda y decirle... lo que sí hice en esa ocasión fue decirle: mira, a lo mejor esta muchacha lo vio así, así y así. No sé qué hayas hecho, le dije, pero a lo mejor con el simple hecho de manejarte de cierta forma, tú lo interpretaste de alguna manera porque tú eres una persona

y piensas de cierta forma, tienes ciertas ideas y actitudes, y esta muchacha a lo mejor es otra persona que tiene otras ideas y otras actitudes y a lo mejor lo interpretó diferente, a lo mejor lo que para ti fue una este... un comentario amigable, para ella fue un comentario agresivo. Le digo, es lo único que tienes qué considerar que a lo mejor tú no lo ves, tú no ves el problema, pero a lo mejor ella lo vio de esa forma y también tiene uno que respetar su punto de vista, ya que, si está bien o mal el acuse o cómo me hizo sentir, bueno, no más el ser lo suficientemente abierto para decir hójole a lo mejor el que estoy mal soy yo.

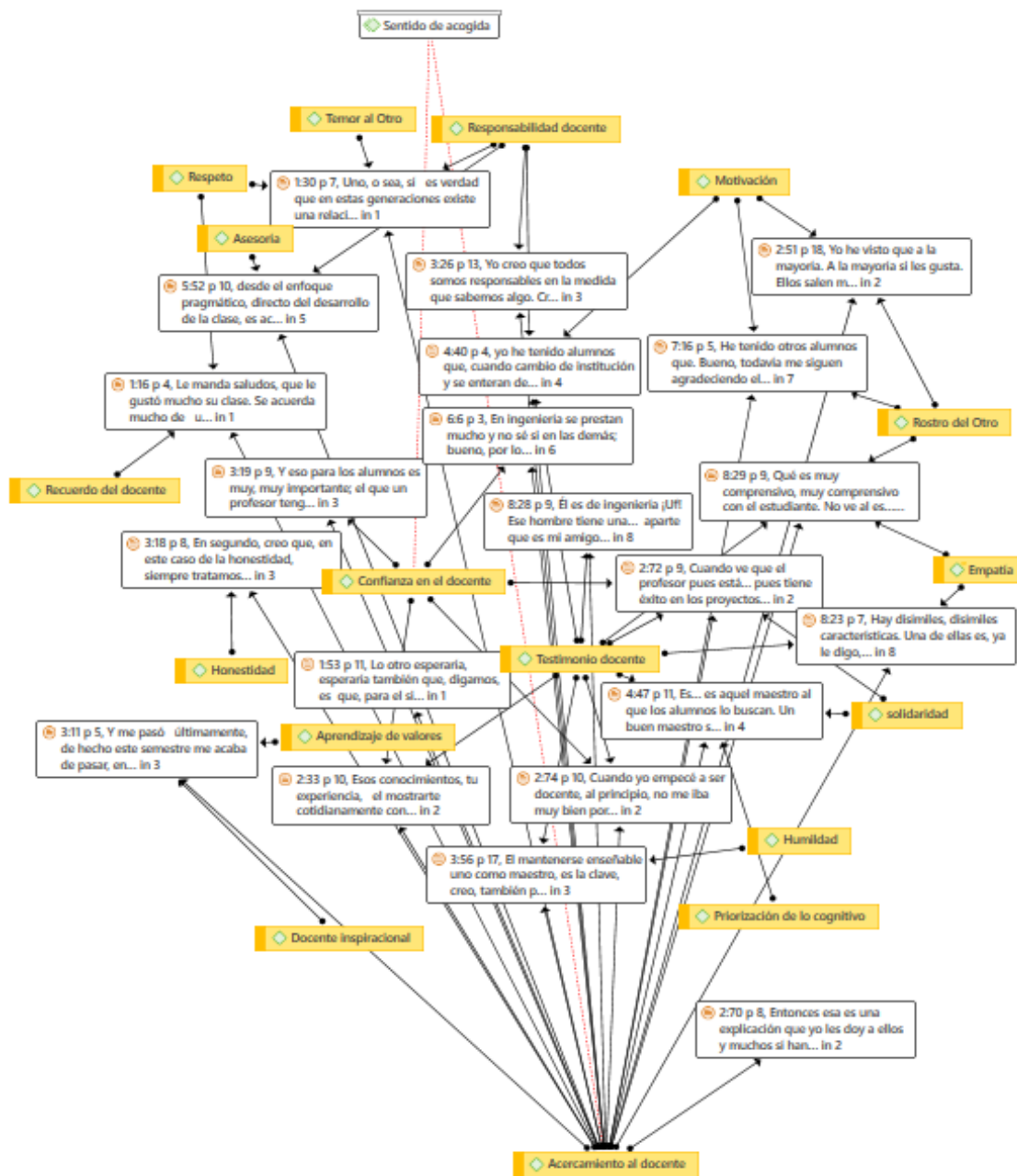
Entonces ese fue el único comentario, dije, bueno, acércate otra vez al CEDE. Ve para el CEDE. Allá es donde puedes encontrar ese apoyo porque no me toca nada más. No puedo atender nada más simplemente ¿cómo estás? Y se acabó (3:53, pp. 13 y 14).

Por otro lado, el participante 5 comenta que, a pesar de que la acogida debe estar siempre presente en los docentes; pero “en la medida en que podemos, porque no podremos hacerlo en todos los casos; pero, en la medida que podemos, ir nosotros creando los escenarios educativos a la medida del crecimiento de nuestros estudiantes y eso significa diálogo” (5:18, p. 6).

Hasta aquí se han presentado los resultados sobre lo expresado por los participantes en torno al sentido de acogida y la escucha activa. Ahora, aquella categoría y grupo de códigos se presenta con relación al código denominado acercamiento al docente. Sin embargo, para evitar redundancia, las 21 citas que se presentan son las que no han sido comentadas en este apartado sobre el sentido de acogida, tal como se muestra en la figura 25.

Figura 25

Citas no comentadas sobre sentido de acogida y acercamiento al docente



Para la presentación de los resultados que se relacionan con el sentido de acogida y el acercamiento docente, se respeta el orden descendente de los códigos, de acuerdo con la frecuencia de citas.

Son 10 las citas que vinculan el acercamiento al docente con el testimonio docente. El testimonio dado y el acercamiento que los estudiantes tienen lo ejemplifica el participante 1, cuando establece:

esperaría también que, digamos, es que, para el siguiente semestre, ya cuando el profesor anda por los pasillos; no que el estudiante lo saluden a uno, así como el amigo del alma; pero sí con respeto, que ese profesor, diga, ese profesor me dio clase, la clase estuvo muy bien (1:53, p. 11).

El participante 8 coincide con la opinión anterior en lo que toca a trascender en el tiempo, gracias al testimonio docente, lo que provoca un acercamiento, a pesar de la brecha generacional y las diferencias que existen en la forma de pensar. Comparte: “Hay disímiles, disímiles características. Una de ellas es, ya le digo, partir de la empatía ¿Okay? Partir de la empatía con el estudiante cuando tenga un problema. Yo casi siempre me he llevado bien, o sea, con, con generaciones” (8:23, p. 7).

Esta cita también es relacionada con el código empatía.

También relacionado con el código de empatía, el testimonio del docente que acoge es ejemplificado por el participante 7, quien menciona con una actitud de logro la experiencia que ha tenido con estudiantes a quienes atiende y con quienes comparte su testimonio Recuerda un caso especial en el que el estudiante, comenta, (7:16, p.5) “me dijo: ¡Oh, maestra! ¿Qué piensa de este proyecto? Yo le dije: ¡Ah superbién! Anímate, llévalo a... y le empecé a mandar convocatorias que salían de distintos concursos y terminaron ganando ¿no?”

El participante 4 indica la manera en que el maestro ideal realizaría su labor, de tal manera que provoca el acercamiento de los estudiantes que requieren ser cogidos, al interrogársele sobre el particular, contesta: “es... es aquel maestro al que los alumnos lo buscan. Un buen maestro sabe de su área, se actualiza frecuentemente, colabora con sus colegas de cierta manera ¿no?” (4:47, p. 11). Esta cita también se vincula con la solidaridad y la priorización de lo cognitivo.

El participante 2 concibe la labor docente testimoniada correctamente como un proceso que provoca el acercamiento del estudiantado. Al respecto comenta un par de aportaciones. En primer término, indica que cuando un docente

...tiene éxito en los proyectos que va desarrollando, cuando tiene una experiencia y la promueve en las aulas, los alumnos se dan cuenta ¿no? Si este profesor sí tiene experiencia ¿no? Y ese tipo de situaciones hace que el alumno pueda confiar en nosotros (2:72, p.9).

La cita se relaciona también con los códigos denominados confianza en el docente y solidaridad.

En otro momento el participante (2:74, p. 10), añade: “cuando pasan los años y tú llevas los conocimientos y experiencia [...] ayuda para que los alumnos quieran acercarse [...] y tener la confianza que les va a decir uno a los alumnos, el camino, [...] para tener éxito...” Esto también se vincula con el código confianza en el docente.

La construcción de una comunidad de aprendizaje en la que el docente también aprende es planteada como parte del testimonio docente al tener la capacidad de mostrar al estudiantado que el profesor también aprende y esto provoca, según lo que establece el participante 3, el acercamiento al docente. Así lo plantea: “el mantenerse enseñable uno como maestro, es la clave, creo, también para ganarse a sus alumnos” (3:56, p. 17). Esta cita se relaciona también con el código humildad.

La acogida necesaria en momentos de frustración es planteada como parte de la labor docente cotidiana que testimonia la ayuda que provoca el acercamiento al docente por parte del participante 4 (4:40, p. 4), quien comparte:

yo he tenido alumnos que, cuando cambio de institución y se enteran de que me voy a cambiar de institución, me han llorado. Es como... es que con usted siento como que... como que sí puedo ¿no? Porque trato de buscar esa parte.

La cita se relaciona con los códigos denominados responsabilidad docente y motivación.

Aunado al código confianza en el docente, el testimonio que provoca el acercamiento de los estudiantes al docente es aconsejado por el participante 2, quien manifiesta que “esos conocimientos, tu experiencia, el mostrarte cotidianamente con honestidad, eso va a crear que los alumnos puedan confiar en ti” (2:33, p. 10).

Finalmente, la vinculación que existe entre el testimonio docente y el acercamiento que al profesorado tienen los estudiantes es ejemplificado por el participante 8, quien hace referencia de lo que observa no en su propia persona; sino en el diario actuar de un docente de las carreras de ingeniería del CETYS, a quien propone como ejemplo a seguir, como modelo de profesor ideal. Resume sus apreciaciones al respecto en dos citas. En primer lugar, expresa:

Él es de ingeniería ¡Uf! Ese hombre tiene una... aparte que es mi amigo ¿Okay? pero no solo eso: tiene una pegada con los estudiantes... o sea, lo que tienen por él es, no sé si devoción o sea es algo que es indescriptible, es indescriptible. O sea, si a alguien siempre invitan a esas ceremonias de graduación al profesor ese que va de padrino no sé de qué nombre es el que le ponen acá esa es a él (8:28, p. 9).

Ese reconocimiento lo reitera más adelante, también en relación con los códigos denominados empatía y rostro del Otro, al compartir que atribuye el acercamiento de los estudiantes por el permanente testimonio del docente que describe como “...muy comprensivo, muy comprensivo con el estudiante. No ve al estudiante como un enemigo” (8:29, p. 9).

Con el afán de no reiterar los aportes de citas ya comentadas, en las que se codifica con el acercamiento al docente, se procede ahora al análisis de aquellas que no se han abordado y que están contenidas en la figura 25.

La confianza en el docente se aborda en dos ocasiones. Por un lado, para indicar que el acercamiento y la acogida deben estar presentes en la labor docente el participante 3 (3:19, p. 9) expresa que "... eso para los alumnos es muy, muy importante; el que un profesor tenga esa confianza con ellos". Por otro lado, el participante 6 especifica que en las carreras de "ingeniería se prestan mucho y no sé si en las demás; bueno, por lo menos en ingeniería me consta, porque dado clases de psicología y en administración; pero en ingeniería el trato con los estudiantes suele ser más personal" (6:6, p.3).

Además de lo ya comentado con antelación, el acercamiento al docente se vincula también con el código responsabilidad docente en tres citas más.

El participante 1 profundiza sobre el particular y su dicho también se vincula con los códigos respeto y temor al Otro, lo que expresa a la vez las reservas en la relación de acogida.

Indica:

Uno, o sea, sí es verdad que en estas generaciones existe una relación llamada amistad. Pero uno no [se] puede expresar. Eso de llegar, abrazar al estudiante, no. Yo creo que debe haber una cierta distancia, por más que sea, uno es el profesor él es un estudiante ¿no? puede darse esa libertad hay que hacer respetuosos en ese sentido o sea respetuoso con el estudiante porque no sabemos si los padres están de acuerdo o no. Los estudiantes vienen aprender no hacerse amigos del profesor si puede haber una cierta libertad, pero sí debe haber una cierta distancia; es lo que yo siempre procuro no a la hora de presentarse ante uno o ser muy respetuoso, mantener esa distancia ver cuál es el problema ¿qué se te ofrece?

¿en qué te puedo ayudar? Mantener esa relación cordial, amistosa en cierto sentido y hasta cierto punto. No llegar al momento de ser muy amistoso ¿no? porque uno es el profesor y el sigue siendo el estudiante, me parece a mí, en ese sentido (1:30, p. 7).

El participante 5 enfoca esta responsabilidad y acercamiento, a la ayuda académica, por lo que su opinión también se codifica con la denominación asesoría, debido a que expresa que, en la cotidianidad de la labor, el docente debe "... ser consciente que el estudiante puede decir: "no he entendido nada", "no sé nada" ... Estar abierto ¿por qué no? a repetir el tema, a volvérselo explicar ¿Por qué no?" (5:52, p. 10).

El acercamiento que tienen los estudiantes para compartir con el docente situaciones delicadas es asunto que debe ser objeto de gran responsabilidad, según expresa el participante 3 (3:26, p. 13) al externar:

Yo creo que todos somos responsables en la medida que sabemos algo. Creo que hay una responsabilidad, hay un deber, creo yo, hay un deber para manejarse de como... de como poder proceder en estos casos y evidentemente un maestro al quedarse callado de alguna de estas situaciones...

La importancia del acercamiento al docente que acoge es expresada en cinco citas más en las que prevalece también la motivación y la vivencia de los valores. El participante 2 lo manifiesta en un par de ocasiones. En un primer momento, al referirse a los consejos que comparte con los estudiantes sobre las decisiones que implican la incorporación a las áreas laborales relacionadas con sus carreras para conocer la realidad a la que se enfrentarán una vez que egresen, expresa:

Entonces esa es una explicación que yo les doy a ellos y muchos sí han tomado la decisión ¿no? Me dicen después: profe, fíjese que ya estoy ahí. Pues qué bueno, qué bueno, ¿verdad? Porque es una manera... Ellos tienen que enfrentarse al final del día (2:70, p.8).

El mismo participante, en otro momento, al interrogársele sobre el ejercicio profesional de los estudiantes y la satisfacción que nota en ellos, expresa cómo se da el acercamiento al docente: “yo he visto que a la mayoría. A la mayoría sí les gusta. Ellos salen motivados, algunos, no. Algunos me han dicho: profe, no; y me lo han dicho de sexto, de séptimo, sí me lo han dicho” (2:51, p. 18). Esta cita también fue codificada con las denominaciones rostro del Otro y motivación.

El código llamado docente inspiracional se relaciona con el acercamiento al docente, en el sentido que el estudiante, al ser acogido, cambia su conducta en bien de su desarrollo académico. Así lo hace notar el participante 3, quien indica un caso específico en el que un estudiante le dijo: “profe, de verdad me sirvió que me dijera eso, me inspiró a hacerlo por mi cuenta, a no tener que utilizar materiales de terceros” (3:11, p. 5).

El acercamiento al docente también es algo que, según la opinión del participante 3, debe ser propiciado por el mismo docente. Se vincula esta aportación con el código de honestidad, ya que expresa:

la honestidad, siempre tratamos de decirle al alumno: bueno, plátame qué no entendiste. Creo que cuando uno se sincera como alumno, es más fácil también que el profesor vaya y explique otra vez, se detenga, que platique qué es... a lo mejor que lo platique de otra manera... para que también el alumno entienda (3:18, p. 8)

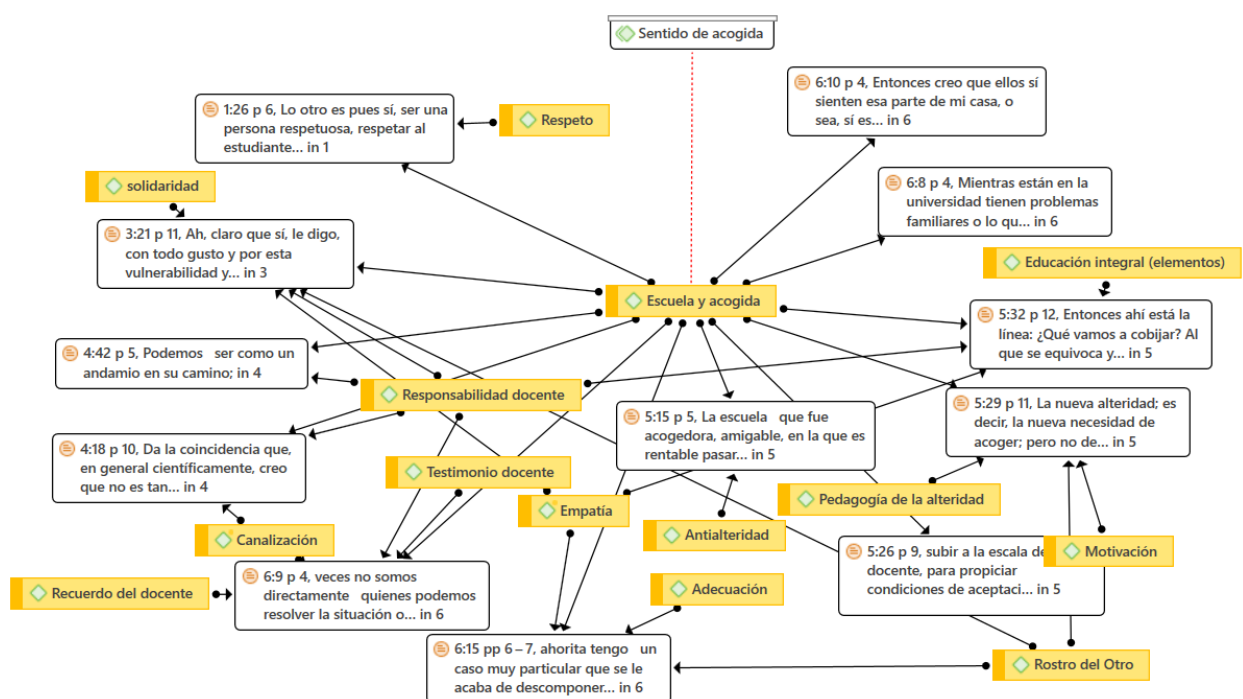
Finalmente, el participante 1 expresa con beneplácito cómo aún después del curso se da el acercamiento al docente, cuando indica cómo un estudiante le comparte de un exalumno y se dirige al profesor para decirle que aquella persona “le manda saludos, que le gustó mucho su clase. Se acuerda mucho de usted. O sea, hay esa acogida, ese respeto hacia uno, de alguna manera, lo

recuerdan a uno. De alguna manera significa que uno hizo bien su trabajo” (1:16, p. 4). Esta cita también es vinculada con los códigos denominados respeto y recuerdo del docente.

Se han presentado los resultados sobre la relación entre la categoría y grupo de códigos denominados sentido de acogida, con el código acercamiento docente. Ahora se procede a describir los hallazgos entre esa misma categoría, con el código escuela y acogida, que, además de las citas ya comentadas, se adicionan otras 12, tal como se muestra en la figura 26.

Figura 26

Otras citas sobre escuela y acogida



La presentación de estos resultados se hace considerando, primero, citas que solo hacen referencia a escuela y acogida, una más que se ha codificado con la denominación antialteridad y, finalmente, tres tipos de codificaciones vinculadas a las citas sobre escuela y acogida: las referidas a la responsabilidad docente, al rostro del Otro y a valores específicos.

En cuanto a las citas que fueron codificadas como escuela y acogida, sin otras vinculaciones, hay tres. Primeramente, el participante 5 indica cómo la institución

debe subir a la escala de docente, para propiciar condiciones de aceptación, de acogida, de no discriminación, de no discriminación, qué es importantísimo. De equidad, en el aspecto, que implique el trabajo que estamos haciendo y de ahí, hacer que se desprenda toda la serie de decisiones que, con ese cúmulo de cargas espirituales, familiares, emocionales..., tenga que tomar cada estudiante (5:26, p.9).

El participante 6, por su parte, expresa lo que el CETYS ha logrado en la percepción de los estudiantes: “creo que ellos sí sienten esa parte de mi casa, o sea, sí es mi segundo hogar la escuela sí ha sido mi segundo hogar la escuela” (6:10, p. 4). Y es que, como argumenta, sobre los estudiantes, “mientras están en la universidad, tienen problemas familiares o lo que sea, no académicos vaya, si tienen esa seguridad de que, si se acercan a alguno de los maestros, se les va a apoyar” (6:8, p. 4).

Llama la atención, lo cual no debe perderse de vista, lo que opina el participante 5 sobre lo que podemos llamar antialteridad en lo que se refiere a la labor institucional: “La escuela que fue acogedora, amigable, en la que es rentable pasar tiempo en los semestres iniciales, puede volverse lo contrario en semestres intermedios o posteriores de un programa académico o de una formación profesional” (5:15, p. 5).

Además de codificarse con la denominación escuela y acogida, se vincularon citas en torno a la responsabilidad docente, como puede apreciarse en lo que externa el participante 4, quien establece que la institución educativa y el docente pueden, para los estudiantes, “...ser como un andamio en su camino” (4:42, p. 5). El participante 6, por su parte, indica; sin embargo, que a

veces no somos directamente quienes podemos resolver la situación o lo que sea; pero saben que vamos a buscar la manera de canalizarlos, no sé, de llevarlos a algún lugar, no sé psicológico, económico, lo que sea, los apoyamos en ese sentido y también egresados, siguen buscando a sus maestros para pedir a veces consejos profesionales (6:9, p. 4).

Esta cita se relaciona también con otros códigos: canalización, recuerdo del docente, responsabilidad docente y testimonio docente.

Destaca la inclusión institucional que se materializa con la intervención de los docentes que se responsabilizan de situaciones estudiantiles relacionadas con necesidades educativas especiales. Ante ello hay dos hallazgos. Primero, el participante 3, ejemplifica cómo se da la acogida de un estudiante que le comparte su diagnóstico clínico. Su comentario es también considerado para codificarle con las denominaciones empatía, responsabilidad docente, rostro del Otro y solidaridad:

por esta vulnerabilidad y por este caso con todo gusto te echo la mano. Si necesitas extensiones para entregar tu trabajo, entiendo la situación. Sé que hay un diagnóstico clínico detrás y no es ni mentira ni nada; claro que con todo gusto te apoyamos para que saque tu carrera adelante (3:21, p. 11).

Por su parte, el participante 4 revela cómo la institución y sus procesos, en conjunto con la actuación del docente, acoge a estudiantes que requieren una atención especial, la información de la cita también permitió codificarle con el código denominado canalización. Refiere:

Da la coincidencia que, en general científicamente, creo que no es tanta la coincidencia; pero en Ingeniería nos caen muchos con capacidades cognitivas como esa y nos caen muchos y lo que hacemos es, por medio de las academias. por medio de las academias, pues nos reunimos en la academia de ICC cada semana ¿no? Entonces vemos muchos

temas y uno de esos temas puede ser esas capacidades diferentes Y entonces lo difundimos con los demás maestros. Sí somos muy conscientes, ya sabemos que nos caen varios de esos ahí y lo primero es pues, institucionalmente canalizamos con CEDE y aparte así muy internamente, buscamos qué hacer ¿no? (4:18, p. 10).

El participante 5 establece el trabajo del CETYS como institución y la labor de cada docente al establecer una misma línea para la acogida, en estos términos:

ahí está la línea: ¿Qué vamos a cobijar? Al que se equivoca y quiere aprender, al que falla, pero se quiere levantar, al que tropieza, pero quiere agarrarse. A ese es al que vamos a cobijar y al otro, lo vamos a corregir...” (5:32 p. 12).

Esto también se vincula con los códigos de nombres educación integral (elementos) y empatía.

Insiste el participante en otro momento que, en torno a la política institucional de no discriminación, ésta “debe quedar eliminada, queda eliminada, al momento en que yo me acerco a trabajar directamente con el más inseguro, con el emocionalmente más vulnerable, porque tiene miedos, porque hay en su ser afectivo... existe algún daño” (5:33, p. 13). La cita también ha sido relacionada con los códigos inclusión, rostro del Otro y seguimiento a la acogida.

Otra relación del código escuela y acogida, además de lo ya presentado, es la que existe con la denominación rostro del Otro. Al respecto, el participante 6 indica cómo en los momentos de clases no presenciales por la pandemia, un estudiante se acerca al docente para plantearle una situación en torno a no contar con una computadora; las condiciones institucionales y las adecuaciones del docente permitieron que hubiese una continuidad en la formación. Lo compartido, también fue codificado con las denominaciones adecuación y empatía. Así lo plantea el docente entrevistado:

ahorita tengo un caso muy particular que se le acaba de descomponer su laptop y era todo ¿no? O sea, ahí se conecta, ahí hace las tareas, ahí hace todo, todo... y es que me dice: profe, ahorita no tengo; mis papás no tienen para comprarme otra. Le digo: lo bueno que puedes conectarte con el teléfono para las sesiones, no te pierdes de lalalalala..." (6:15, pp. 6 y 7).

En el mismo sentido, el participante 5 indica, incluso haciendo alusión directa a la pedagogía de la alteridad, por lo que también se aplica el código así nombrado, expresa, indicando la exigencia académica que ha distinguido al CETYS, en concordancia con lo que hace el docente en su labor cotidiana, codificando así mismo con la denominación empatía:

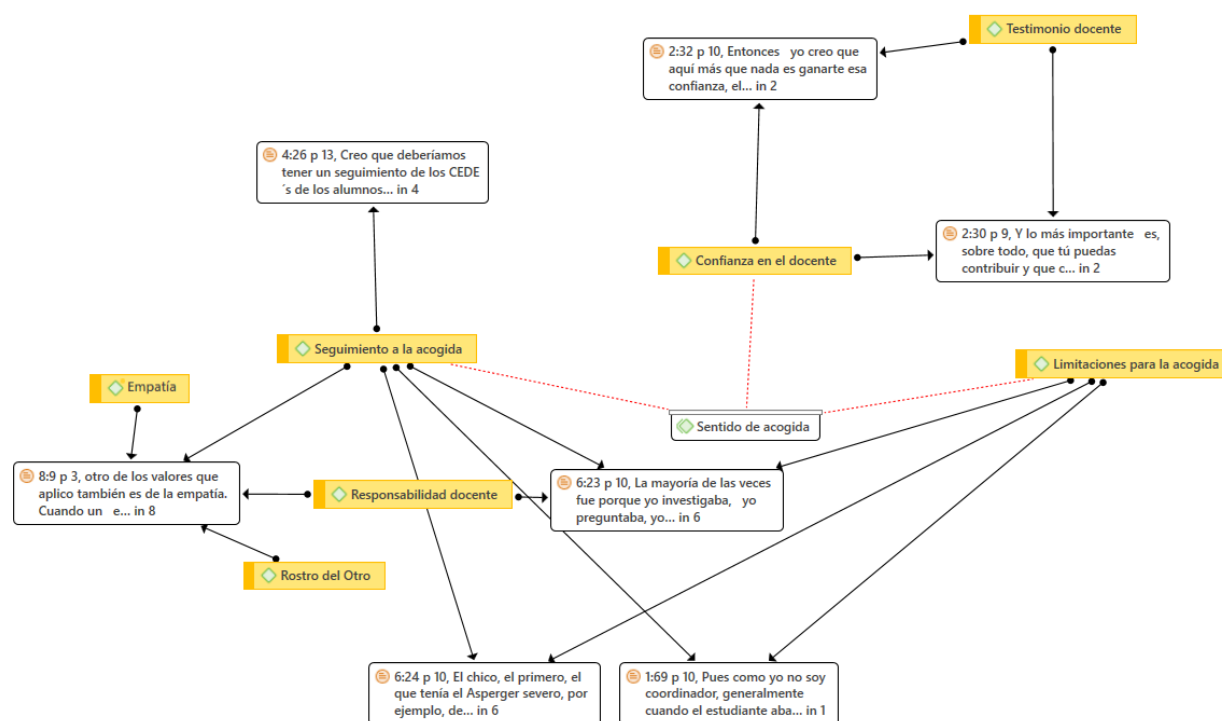
La nueva alteridad; es decir, la nueva necesidad de acoger; pero no de acoger en el sentido de consentir, mimar, no, no, no, no, no. No va por ahí. No. Acoger en el sentido de convencer a la otra persona que la acepto, que la acepto, que puede ser que tenga que aplicar un esfuerzo adicional en el hecho educativo; pero yo la acepto y yo quiero que haga ese esfuerzo y de preferencia, que lo haga conmigo (5:29, p. 11).

Finalmente, en cuanto al código escuela y acogida, ya se han mencionado las citas que involucran algunos valores en particular y que tienen alguna otra conexión con códigos de diferentes denominaciones. Se agrega una más que alude al respeto. En torno a ello el participante 1 (1:26, p. 6), en relación con las condiciones que el CETYS propicia para el logro de un ambiente sano para la convivencia explica que hay que: "... ser una persona respetuosa, respetar al estudiante darle su ¿cómo se llama? en el momento de la clase, pues darle su espacio y hacer que tengamos una convivencia, tanto profesor como estudiante, como debe ser".

Para terminar de presentar los resultados sobre la categoría de la pedagogía de la alteridad llamada sentido de acogida, se describen los hallazgos en siete citas no abordadas en los párrafos anteriores. Se muestran en la figura 27.

Figura 27

Citas de códigos de menor frecuencia sobre sentido de acogida



Para la presentación de los resultados que se relacionan con estas citas se tomará en cuenta la cantidad de citas relacionadas con los códigos pertenecientes al grupo de nombre sentido de acogida, en orden decreciente. El código seguimiento a la acogida presenta otras cinco citas, ya comentadas con antelación. Además de ellas, se presentan cinco más, tres de las cuales también fueron codificadas como limitaciones a la acogida.

Por su parte, el participante 1 externa (1:69, p. 10) lo que percibe que ocurre ante el seguimiento que se le da a un estudiante que es acogido por el docente y éste canaliza a la persona a los coordinadores o tutores.

Pues como yo no soy coordinador, generalmente cuando el estudiante abandona, pues yo no lo veo más, yo se lo comunico al coordinador o al tutor y ya ellos son los que hacen la labor de seguimiento ¿no? pero sí me ha tocado en algún semestre que el muchacho se inscribió y a las dos semanas se salió y yo ya no lo vi más. Entonces, como no soy coordinador, pues no sé qué pasó.

Entonces ya le pregunto al coordinador y me dice: “él vino, llenó la carta de justificación...” Después se fue. Platicué con el coordinador y ya pero no me ha tocado hablar seriamente con él porque no me toca a mí como maestro de asignatura de planta.

Esta cita permite establecer que hay institucionalmente un proceso de seguimiento a los estudiantes que, en principio, son acogidos por el docente; aunque en lo expresado también se indica por el entrevistado que no hay una debida comunicación de lo sucedido con el estudiante, por lo que la cita también se relaciona con los códigos antialteridad, falta de acercamiento y limitaciones para la acogida.

En ese mismo orden de ideas, el participante 6 explica, mediante un ejemplo, cómo el seguimiento a la acogida puede ser lento en detrimento del rendimiento académico de los estudiantes. Al encontrarse con algunos indicios de riesgo académico, para dar el debido seguimiento expresa:

La mayoría de las veces fue porque yo investigaba, yo preguntaba, yo buscaba. Porque la escuela, en ese sentido, sí tardaba bastante en hacer una acción, en tomar una acción, en contactar a los padres y pedir que se haga un diagnóstico. Pero de aquí a que yo me esperaba, ya sea nivel semestre y pues, el chico era el que iba a terminar perdiendo (6:23, p. 10). Lo compartido también ha sido codificado con las denominaciones canalización, limitaciones para la acogida y responsabilidad docente.

El participante continúa ilustrando su opinión ejemplificando lo ocurrido con un estudiante que fue diagnosticado con síndrome de Asperger y manifiesta que esa persona "... No concluyó la carrera porque pues, no hubo un seguimiento al proceso que se le estaba haciendo" (6:24, p. 10). Esta situación ha sido también etiquetada con los códigos antialteridad, y falta de acercamiento.

4, quien comparte, reiteradamente lo comentado en los párrafos que anteceden, sobre la necesidad de comunicar el seguimiento de los estudiantes con la planta docente, pues dice: "Creo que deberíamos tener un seguimiento de los CEDE's de los alumnos y darle el valor, el valor que debería de tener" (4:26, p. 13). Esta opinión también es codificada con la denominación canalización.

La última cita que se relaciona con el seguimiento a la acogida es la que surge de la entrevista con el participante 8 (8:9, p. 3), quien, al ser entrevistado reacciona con entusiasmo al afirmar "... Cuando un estudiante tiene un problema, siempre estoy, siempre estoy pendiente de lo que le haga falta de lo que necesite". La vinculación adicional que se hace de esta cita es con los códigos empatía, responsabilidad docente y rostro del Otro.

Lo compartido por el participante 2 en un par de citas cierra la presentación de resultados sobre el grupo de códigos y también la categoría denominada sentido de acogida. En relación con el código nombrado confianza en el docente, por un lado, puntualiza que "... lo más importante es, sobre todo, que tú puedas contribuir y que confíen en ti ¿no? Siempre lo importante es la confianza ¿no? que tú puedes transmitir" (2:30, p.9). Por su naturaleza, también se ha usado, para esta cita, la denominación del código testimonio docente.

Por otro lado, el entrevistado comparte que la acogida tiene un punto de inicio. Externa: "entonces yo creo que aquí más que nada es ganarte esa confianza, el que ellos te puedan admirar. Pero tú eres el que, obviamente, tienes que tener todos tus conocimientos y tu experiencia" (2:32,

p. 10). Se ha codificado esta cita con las etiquetas de testimonio docente y de priorización de lo cognitivo.

Los hallazgos relacionados al sentido de acogida pueden sintetizarse en dos grupos: por un lado, la conceptualización de los participantes sobre el acto de acoger y, por otro lado, la forma en que comentan los participantes que llevan a cabo esa acogida y con qué se ha interpretado que se vinculan esas aportaciones. Expresan los participantes que escoger significa arropar, a la medida de la persona, también como el acompañamiento respetuoso de la libertad. Para lograr la acogida es relevante, según los participantes, que haya la disposición del docente para otorgarla y por parte del Otro, para recibirla. En 43 ocasiones, dentro de las 8 entrevistas, se ejemplificó cómo realizar la acogida, resumiendo que la intervención del docente ha sido por cuestiones de eficiencia terminal por una vulnerabilidad económica y por el acercamiento del docente ante necesidades diversas que presenta el estudiante.

A pesar de la importancia generalizada que se deduce del discurso de los participantes y a la intención que afirman tener de acoger al Otro, los entrevistados también reconocen que tienen limitaciones sobre cómo abordar algunos problemas y también expresan cautela al hacerlo por el temor a herir susceptibilidades.

Se encontró que los participantes opinan que para que haya acogida es menester la escucha activa lo cual perciben como algo cotidiano y atendiendo a lo que el estudiante comunica ya sea en forma individual o grupal. La escucha activa como medio para acoger se vincula también con el acercamiento al docente, a la escuela como institución que acoge y a la importancia del seguimiento que hay a los momentos en que el Otro es acogido. Destaca además de la escucha activa, el acercamiento espontáneo que el estudiante efectúa, lo cual es posible, según los participantes en su discurso, cuando el docente da testimonio y es posible la construcción de una

comunidad de aprendizaje. Ese acercamiento también es indicado desde la confianza que el estudiante tiene en el docente que surge, según lo que perciben los entrevistados, de la motivación, lo inspirador que es y la forma en que observan la práctica de los valores.

Es relevante también el hallazgo de que los docentes entrevistados perciben a la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad, campus Tijuana como una institución con procesos que propician la acogida, los cuales tienen que ver con la inclusión, la empatía e incluso, como una IES que practica la pedagogía de la alteridad. Se encuentra también que se percibe que la acogida institucional tiene, según los participantes, dos áreas de oportunidad: primero, la necesidad de dar seguimiento e informar al profesorado sobre la situación que guardan los estudiantes que han sido canalizados a otras instancias, así como la socialización cuidadosa del seguimiento a estudiantes diagnosticados y segundo, que se percibe una mayor acogida en los primeros semestres que en los últimos.

Se han presentado los resultados, hasta aquí de la categoría de la pedagogía de la alteridad llamada sentido de acogida. Se procede hacer ahora lo propio con la de nombre la responsabilidad del Otro.

La responsabilidad del Otro

La responsabilidad del Otro es la denominación del grupo de códigos que alude a la tercera categoría de la pedagogía de la alteridad seleccionada para este estudio. En la tabla 8 se presentan los códigos del grupo y la frecuencia de citas de cada uno de ellos.

Tabla 8

Número de citas relacionadas a los códigos del grupo responsabilidad del Otro

Código	Número de citas
Responsabilidad docente	111
Canalización	25

Adecuación	20
Autoridad docente	10
Asesoría	6

Como puede apreciarse, resalta la importancia que los participantes dan a la responsabilidad docente. La presentación de las 111 citas que se vinculan, con diversos códigos adicionales se ha hecho y se continúa haciendo en párrafos anteriores y posteriores, respectivamente, de acuerdo con su aparición en las categorías ya abordadas y aquellas que se presentan más adelante. En este subapartado sólo se indicará lo encontrado en las cuatro citas que no tienen relación con otros códigos. Posteriormente se presentan aquellas citas vinculadas tanto a otro código dentro del grupo, junto con la denominación responsabilidad docente.

El participante 6 explica la responsabilidad docente sobre el hecho de estar pendiente de cuidar al estudiante en los siguientes términos:

Entonces trato, trato de hacer esa relación de amistad con ellos, obviamente no todos, porque también habrá gente a la que no le guste que les pregunte por, por su vida personal; pero básicamente es esa parte de estar como muy al pendiente de ellos de cómo están, cómo se sienten (6:11, p. 5).

En otro momento de la entrevista, la responsabilidad del Otro es reiterado por el participante 6, quien, al ser interrogado sobre el papel que desempeña el docente en su práctica opina: “yo creo que ahí si es responsabilidad del maestro: apoyar al alumno” (6:18, p. 8). Insiste también en las repercusiones que tiene el no asumir la responsabilidad como docente, cuando expresa: “si yo fallo como maestra, estoy fallándole no nada más al estudiante, le estoy fallando a la comunidad; porque ellos son, y siempre se los digo, ustedes son el futuro presente del mundo” (6:39, p. 1).

Finalmente, el participante 5 alude a la importancia que tiene, dentro de la formación y actualización docente el fomento de la responsabilidad de quien educa. Recordando su propia formación en posgrado (5:22, p. 9), profundiza al compartir:

El principal aprendizaje que yo obtuve durante mi Maestría en Educación, que agradezco mucho, es: un docente es responsable de las vidas que tiene enfrente, en el momento en que cierra la puerta del salón y empieza su sesión de aprendizaje. En ese momento, él es el responsable.

El segundo código, dentro del grupo es el que se refiere a la canalización; es decir, las situaciones en las que el docente no atiende por sí mismo la profundidad de la circunstancia que reclama que el estudiante sea cuidado; sino que pone en manos de expertos, habitualmente por medio de los canales institucionales existentes al estudiante que se encuentra en algún problema.

Así lo comenta el participante 1, en resumen: “como le decía, si hay algún problema lo remito a donde es...” (1:25, p.6) y lo reitera el participante 3, quien refiere, al recordar el caso concreto de un estudiante:

el procedimiento que se tiene que hacer en la universidad, lo llevamos al Centro de Desarrollo Estudiantil y ellos lo pudieron canalizar correctamente y gracias a esa atención oportuna y a la voluntad del alumno y a la vulnerabilidad por abrirse él fue el que salió adelante, salió ahora sí que ganador de su situación (3:25, p. 12).

Un poco más adelante, en la entrevista, este mismo docente indica (3:31, p. 14), con una actitud de no involucramiento: “... acércate otra vez al CEDE. Ve para el CEDE. Allá es donde puedes encontrar ese apoyo porque no me toca, nada más. No puedo atender nada más. Simplemente ¿cómo estás? Y se acabó”.

Hacia los mismos términos se dirige la opinión del participante 4, quien refiere que al estudiante que presenta alguna situación de vulnerabilidad hay que “canalizarlo porque [el docente] no lo puede solucionar; eso no lo podemos hacer y yo creo que eso es” (4:21, p. 11).

Hay 11 citas en las que la canalización está también vinculada a la denominación responsabilidad docente, siendo ésta la de mayor frecuencia en este grupo y categoría correspondiente. El participante 1 indica lo que ha percibido que la institución marca como la parte que le toca hacer al docente: canalizar. Lo hace en los siguientes términos:

Lo que uno puede hacer como maestro, y es lo que nos han dicho muchas veces en las reuniones, es decir, usted canalícelo a la persona encargada de ese ámbito. Si tiene un problema personal, mándelo al CEDE si tiene un problema administrativo, mándelo con el coordinador (1:19, p. 5).

En ese mismo orden de ideas, ante situaciones de estudiantes de quienes se sospecha que puede haber deserción, el entrevistado comenta: “si estás en tercero cuarto, pues todavía, pues bueno, pues ve y busca; pero si estás en séptimo, octavo, termínala, no te salgas. Y ya se canaliza a CEDE, pero son pocos casos” (2:58, p. 20).

Varias instancias para la canalización quedan manifiestas, gracias al ejemplo que cita el participante 6, quien comparte la situación que vivió con un estudiante que presentaba ciertas conductas, especialmente de aislamiento. Indica que

Entonces todo mundo creía que era un estudiante normal que sí, que le gustaba estar solo, aislado lo que sea; pero cuando yo vi esa conducta pensé eso no es normal, no es lo habitual; entonces informé a la coordinación, informé a la dirección, informé al departamento psicopedagógico y tardaron en... pues en hacer caso ¿no? (6:19, p. 9).

La canalización también ha sido implementada a nivel grupal, según lo comenta el participante 8, quien indica la manera en la que tuvo que intervenir ante el maltrato que otro docente infería a un grupo de estudiantes. El entrevistado refiere con el verbo elevar la canalización, cuando expresa

Entonces pues eso yo lo he tenido que elevar. Pues, que el estudiante vea, por ejemplo, cuando he sido tutor, yo, yo, por ejemplo, si hay algún problema, se lo digo al coordinador. Le digo: mira que hay algún problema con este grupo. Aquí hay un problema con este grupo que está pasando con este profesor (8:34, p. 10).

Ante el acercamiento de algún estudiante que duda sobre la decisión de la carrera escogida, el participante 2 comparte las palabras que dirige a quien se acerca a compartir esta situación:

Si eres honesto y te das cuenta de que no es, vaya, el camino que te hace feliz, pues estás a tiempo todavía ¿no? De que tú valores. Acércate a CEDE, acércate al área de psicología, de orientación y puedas tú descubrir realmente pues cuáles son las habilidades o los conocimientos o dónde tú te quieres visualizar en 10, en 20 años (2:34, p. 11).

Esta cita, por su naturaleza, también se vincula a las denominaciones de códigos ejemplo de acogida y rostro del Otro.

Más adelante el mismo entrevistado comparte que siente cierto alivio por saber que la mayoría de los estudiantes están enfocados en la carrera, vinculando su opinión también con el código llamado esperanza. Indica: “pues sí en la realidad veo que por lo menos, la mayoría, el 70% sabe lo que quiere; sabe que estudió bien la carrera y el otro 30, pues les digo, mira, pues piénsalo, los canalizo con CEDE” (2:56, p. 20). También este participante hace alusión a la canalización de los estudiantes que presentan alguna vulnerabilidad de índole económica, ante lo que su dicho es también vinculado a las denominaciones ejemplo de acogida y escuela y acogida, indicando

que, ante la situación, a la persona le aconseja que “puede acercarse a área de becas para ver un financiamiento para ver alguna manera de ver cómo ayudar. Ir a dar a finanzas, Laura, me parece que ella es la de finanzas... o puedo canalizarlo de muchas formas ¿no?” (2:18, p. 6).

El participante 3 refiere la forma de canalizar a un estudiante que se acercó al docente para comunicarle que tenía un problema de adicción con el alcohol. Declara el entrevistado:

Y le dije: claro que sí le dije, mira. Si me permites déjame te llevo al CEDE; el CEDE es el lugar que te puede echar la mano y que te puede ayudar y que te puede orientar y ellos van a saber qué hacer y con ellos puedes, si tú quieres salir adelante, le dije, y con ellos es la manera correcta (3:24, p.12).

Esta cita, además se vincula con los códigos llamados ejemplo de acogida y rostro del Otro.

Conviene, por su profundidad, repetir una cita comentada en otro subapartado, en la que, por un lado, se percibe la canalización como un proceso muy socorrido en el CETYS; pero, por otro lado, el papel que juega el docente dentro de ese proceso. El participante 3 (3:27, p. 13) expresa las limitaciones que tiene el docente frente a las problemáticas que un estudiante puede tener. Indica:

Y digo, bueno... hasta qué punto puedo hacer yo algo o no si el alumno me lo permite, el ir con mis autoridades, mis autoridades, yo como maestro, con las personas que lo pueden apoyar, eso. Porque yo no soy psicólogo, para andarlo orientando, para andarlo ayudando. No soy tampoco médico de la salud para andar dando medicamentos, apoyando en algún sentido por el estilo. Tampoco soy financiero. Simplemente mi trabajo es apoyarlo dentro de lo que yo pueda, que es orientarlo con las personas indicadas. Ese creo que es mi trabajo fundamental como maestro que no me toca hacerla de psicólogo, no me toca hacerla de alguna otra cosa sino decirle: mira, estas son las opciones, estas son las alternativas. Te

sugiero que hagas esto... por ahí puede salir. Y llega un momento de darle seguimiento tal vez, en esa responsabilidad.

Esta cita se vincula también con los códigos nombrados ejemplo de acogida, limitaciones para la acogida, rostro del Otro y seguimiento a la acogida.

El mismo participante 3, narra la manera en la que un estudiante, quien percibía que fue injustamente acusado por cuestiones relacionadas con un grupo feminista, fue canalizado. Así una vez que el docente le escuchó, le invitó a pensar en la percepción de quien se sintió ofendida y dice: "... Entonces ese fue el único comentario, dije, bueno, acércate otra vez al CEDE. Ve para el CEDE. Allá es donde puedes encontrar ese apoyo porque no me toca nada más. No puedo atender nada más" (3:53, pp. 13 y 14). Este dicho se ha vinculado con las denominaciones escucha activa, limitaciones para la acogida y rostro del Otro, por el peso de esta cita, se ha comentado nuevamente.

El participante 5 (5:34, p. 13) tiene en consideración que el estudiante puede presentar diversas situaciones de vulnerabilidad, ante lo cual la responsabilidad del docente se traduce en la debida canalización a instancias institucionales, se vincula esta cita también a limitaciones para la acogida. Así lo externa:

el trabajar con esa vulnerabilidad, nos permite, a través, no del ensayo y el error, sino desde la intención clara de recibir, de tomar de la mano y llevar, eso es lo que nos puede llevar al éxito en todos esos casos específicos de vulnerabilidad bien identificados y, por supuesto, soportados adecuadamente por los agentes institucionales que están precisamente para detectar y atender con mayor puntualidad casos de vulnerabilidad en los que nosotros no podemos intervenir como fracturas familiares, accidentes, fallecimientos... en fin, es innumerable la gama de problemas que podríamos encontrar.

Otras citas que vinculan los códigos con las denominaciones canalización y responsabilidad docente han sido ya presentadas con antelación y no se hace mayor comentario, para evitar lo reiterativo. Éstas son: 3:52, p. 12, 4:15, p. 9, 4:18, p. 10, 6:9, p. 4 y 6:23, p. 10.

Hasta este punto se presentan los resultados detectados en las citas en las que convergen las denominaciones canalización y responsabilidad docente. Ahora se abordan los comentarios que hacen referencia a la categoría de la responsabilidad del Otro, respecto de otros códigos con menor frecuencia, dentro del nombrada canalización.

En las entrevistas se puede notar, en algunas ocasiones una priorización por la adquisición de conocimientos, ante lo cual se implementó la denominación priorización de lo cognitivo para codificar. El participante 1 indica cómo el cuidado del estudiante se traduce en canalizarlo cuando presenta alguna situación en su aprovechamiento académico. Comparte

Simplemente cuando hago las asesorías y tienen problemas y así cuando tiene un algún inconveniente les digo: ¿sabes qué? mejor dirígete con tu coordinador para que te dé una orientación más amplia o vete a CEDE y ahí te pueden orientar mucho mejor, en ese sentido (1:20, pp. 5 y 6).

El apoyo académico también es retomado por el participante 4, quien da importancia a la canalización que se hace de los estudiantes que requieren ese tipo de apoyo. Indica

¡Ah! por ejemplo, está el programa de mentorías, está el propio CEDE. Entonces ellos tienen muchos recursos como de las asesorías ya sea de los maestros, con sus compañeros. Ellos retroalimentan cada semestre, aunque creo que es un proceso que puede mejorar, pero a sus ellos retroalimentan a sus maestros y están ahí continuamente participando de los recursos que tienen a su alrededor y tienen la oportunidad de expresarlo (4:50, p. 19).

Esta cita también es codificada con las denominaciones asesoría y evaluación docente.

En otro orden de ideas, el participante 2 hace alusión a situaciones que vive el estudiante y que son objeto de canalización. Al reflexionar sobre el tipo de asuntos que al estudiante le pueden poner en una posición de vulnerabilidad comenta:

Familiar, es difícil. Yo creo que esto lo canalizamos con el área de psicología o el CEDE o CAOP. CAOP, le llaman. Yo, es lo que yo haría ¿no? Por el hecho de llegar nosotros a involucrarnos en problemas ya más, vamos a decir de otra manera más profunda, como el caso familiar, podría ser hasta contraproducente ¿no? Porque no estamos capacitados, se puede malinterpretar. En fin, a situaciones en el cual nos pueda comprometer. Entonces, lo mejor sería canalizarlo al área correspondiente. Consejos, por ejemplo, en el caso de dinero, del trabajo, se puede aconsejar (2:15, pp. 5 y 6).

Esta cita también ha sido codificada como limitaciones para la acogida y como temor al Otro.

Finalmente, en lo relacionado con la canalización, el participante 8 (8:22, p. 7) profundiza en el tema de canalización, al exponer un ejemplo ocurrido en su práctica docente:

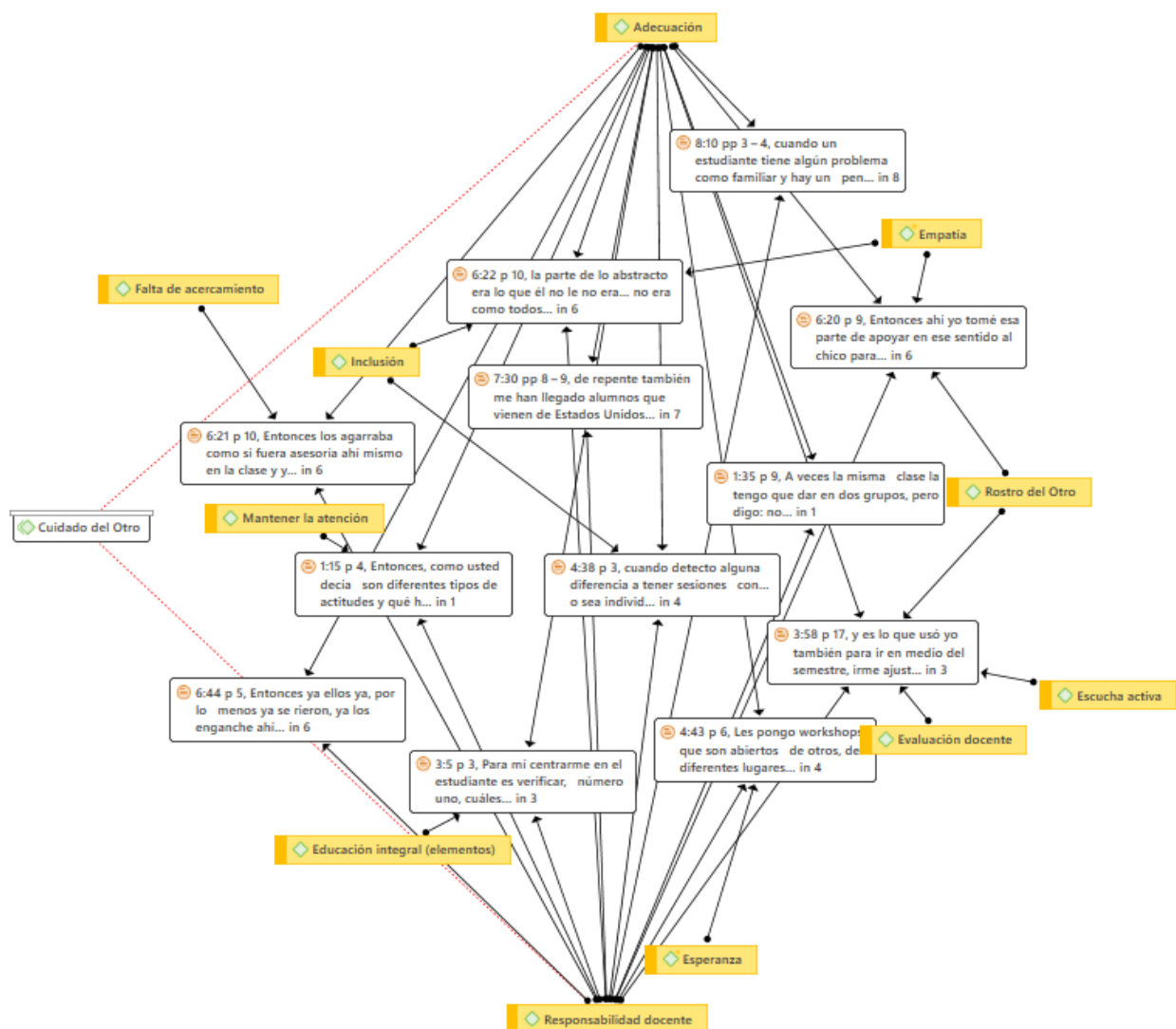
Tuvimos un problema en el aula, a veces él quería, él quería ser un poco que confianzudo, de propasarse con profesor. Le dije que no, que hay que mantener, que hay cierta barrera entre el profesor y el estudiante, o sea, en el aula yo soy el profesor y tú eres el estudiante y hay que respetar ambas partes. Ni yo puedo hacerme chistoso contigo en el aula ni tú conmigo tampoco ¿Okay? Pero él lo tomó de esa manera y no, no la tenía contra de él porque yo, digamos, yo no diría semanalmente pero sí cada 15 días, yo iba al coordinador y le decía: oye este estudiante no está saliendo bien, este estudiante no está...

La cita también fue vinculada con los códigos denominados autoridad docente y respeto.

Hasta aquí se presentaron los resultados del código nombrado canalización. Ahora se hace lo propio con el de nombre adecuación: es decir, la responsabilidad del Otro, que implica que el docente realice adecuaciones a lo que ha planeado con el objetivo de cuidar al estudiante. Las 20 citas que a ello se refieren, se presentan, primero, con relación a la denominación responsabilidad docente y luego, con relación a otras codificaciones vinculantes. Lo primero puede observarse en la figura 28.

Figura 28

Citas sobre adecuación, vinculadas a responsabilidad docente



Como puede observarse, son 12 las citas que relacionan los dos grupos de códigos en comento. El participante 1 indica con su opinión, su responsabilidad por el Otro al evitar en la labor docente la mera expresión de conocimientos: "... ¿Qué hago? no que hago una presentación, doy clase, me muevo en el salón... hay que hacer otro tipo de estrategias educativas para mantener la atención del estudiante" (1:15, p. 3). Esta cita se vincula con el código llamado mantener la atención. Pero el participante, en otro momento también expresa las adecuaciones que cotidianamente realiza comparando lo que hace con grupos diversos a los que imparte la misma materia, en los siguientes términos:

A veces la misma clase la tengo que dar en dos grupos, pero digo: no pues, este grupo, este grupo que tiene estas ciertas características, pues les tengo que explicar de cierta manera, al grupo este que le tengo que explicar de cierta manera, digamos que mentalmente uno cuando da la clase, como que planea (1:35, p. 9).

La cita también se vincula con el código llamado rostro del Otro.

Por su parte, el participante 3 indica en dos citas la manera en que cuida del Otro adecuando responsablemente el trabajo planeado. En un primer momento comparte:

Para mí centrarme en el estudiante es verificar, número uno, cuáles son sus necesidades, poder identificar dónde está parado el estudiante antes de entrar a una clase, posteriormente, ir guiando al estudiante en su conocimiento, en su descubrimiento de lo que él defina de lo que él pueda hacer, no centrarme tanto, tal vez, en las, por ejemplo, en la parte matemática, me centro mucho a veces y me ha pasado ¿no? (3:5, p. 3).

Posteriormente, (3:58, p. 17) indica el docente entrevistado cómo hace adecuaciones en un momento específico del curso: "y es lo que uso yo también para ir en medio del semestre, irme ajustando a cada grupo de acuerdo a lo que cada grupo necesita; si un grupo necesita un poquito

de más atención, pues ellos también...” y esta parte de la cita en la que denota el cuidado por el estudiantado, es interrumpida, pues en su continuación se denota otro objetivo personal relacionado con la evaluación docente al indicar “todo para también salir bien uno en la evaluación final ¿verdad? Pero también con esa suficiente apertura, para modelar a los muchachos. Que también estoy sujeto a una evaluación, no solamente ellos”. La cita, es también vinculada a los códigos escucha activa, evaluación docente y rostro del Otro.

El participante 4 indica la forma de adecuar su trabajo docente a partir de la modalidad de trabajo colaborativa. Comparte:

cuando detecto alguna diferencia a tener sesiones con... o sea individuales, primero generar grupos más pequeños. Generar grupos más pequeños para como... para estar más segura de lo que, según yo, estaba detectando y después, ya me voy a lo... a lo individual y entonces, pues indago ¿no? cómo puede ser la mejor forma de resaltar estas capacidades de los muchachos y digo, sin decirlo de una manera explícita, lo hago. Por ejemplo, con diferentes asignaciones; tareas diferentes (4:38, p. 3).

Lo expresado en esta cita se vincula también con el código de inclusión.

En la entrevista, el mismo participante externa la manera en que cuida de los estudiantes por medio de las adecuaciones que realiza y ejemplifica de la siguiente manera (4:43, p. 6):

Les pongo workshops que son abiertos de otros, de diferentes lugares, tanto dentro de la industria como académica, nacional e internacional. Les ofrezco también participar en mis proyectos de investigación o colaborar con otros maestros. Yo creo que ellos tienen que exponerse diferentes experiencias. Y eso es lo que les va a hacer seleccionar, encontrar, mejor dicho, dónde hacen clic.

Lo compartido también fue vinculado con el código llamado esperanza.

En otro orden de ideas, el participante 6 ejemplifica la manera en la que practica la responsabilidad del Otro a través de las adecuaciones que realiza mediante un ejemplo en el que atendió el caso de un estudiante con síndrome de Asperger. Hay diversas citas que se relacionan a este caso y que conviene presentar. Comparte que le atendía "... como si fuera asesoría, ahí mismo en la clase y ya él poco a poco iba avanzando. También, nadie sabía que tenía Asperger" (6:21, p. 3). Por la última expresión de la cita, también se la vincula con el código falta de acercamiento.

Abunda el entrevistado en su ejemplo en el que se reitera el cuidado a partir de las adecuaciones del docente, cuando indica "... tomé esa parte poyar en ese sentido al chico para que no se frustrara; pero si era muy evidente su frustración, entonces a mí me ayudaban sus reacciones y ya que yo las veía, entonces ya lo hacía" (6:20, p. 9). Esto ha sido también vinculado a los códigos llamados ejemplo de acogida, empatía y rostro del Otro.

Es relevante compartir la manera en la que concretamente expresa la adecuación frente al cuidado requerido para afrontar una necesidad específica:

la parte de lo abstracto era lo que él no le no era... no era como todos los demás ¿no? Entonces esta parte nuestra a él no le funcionaba. A él le gustaban en muchos los autos. Entonces siempre le tenía que poner ejemplos con cosas de autos (6:22, p. 10).

Esta cita se ha codificado también con las denominaciones de empatía e inclusión.

Fuera del ejemplo citado por el participante 6, en otro momento de la entrevista, indica la manera de hacer adecuaciones al abordar temas de interés para los estudiantes, codificando también esta cita con la denominación ejemplo de acogida: "entonces ya ellos ya, por lo menos ya se rieron, ya los enganche ahí con eso y lo agradecen y ya después en los exámenes dicen: profe, es que me acordé me acordé" (6:44, p. 3).

En otro sentido, el participante 7 indica la manera de hacer adecuaciones para cuidar al estudiantado. Ante la situación de flujo migratorio, propio de la frontera, codificando su dicho también como ejemplo de acogida, ejemplifica:

de repente también me han llegado alumnos que vienen de Estados Unidos, que no tienen el mismo nivel o que nunca vieron nada de química, por ejemplo, entonces sí ya me enfoco en esa persona sin descuidar a los otros; sin que los otros se aburran. Entonces no sé, la atención; tal vez a mí también me gustaría saberlo (7:30, pp. 8 y 9).

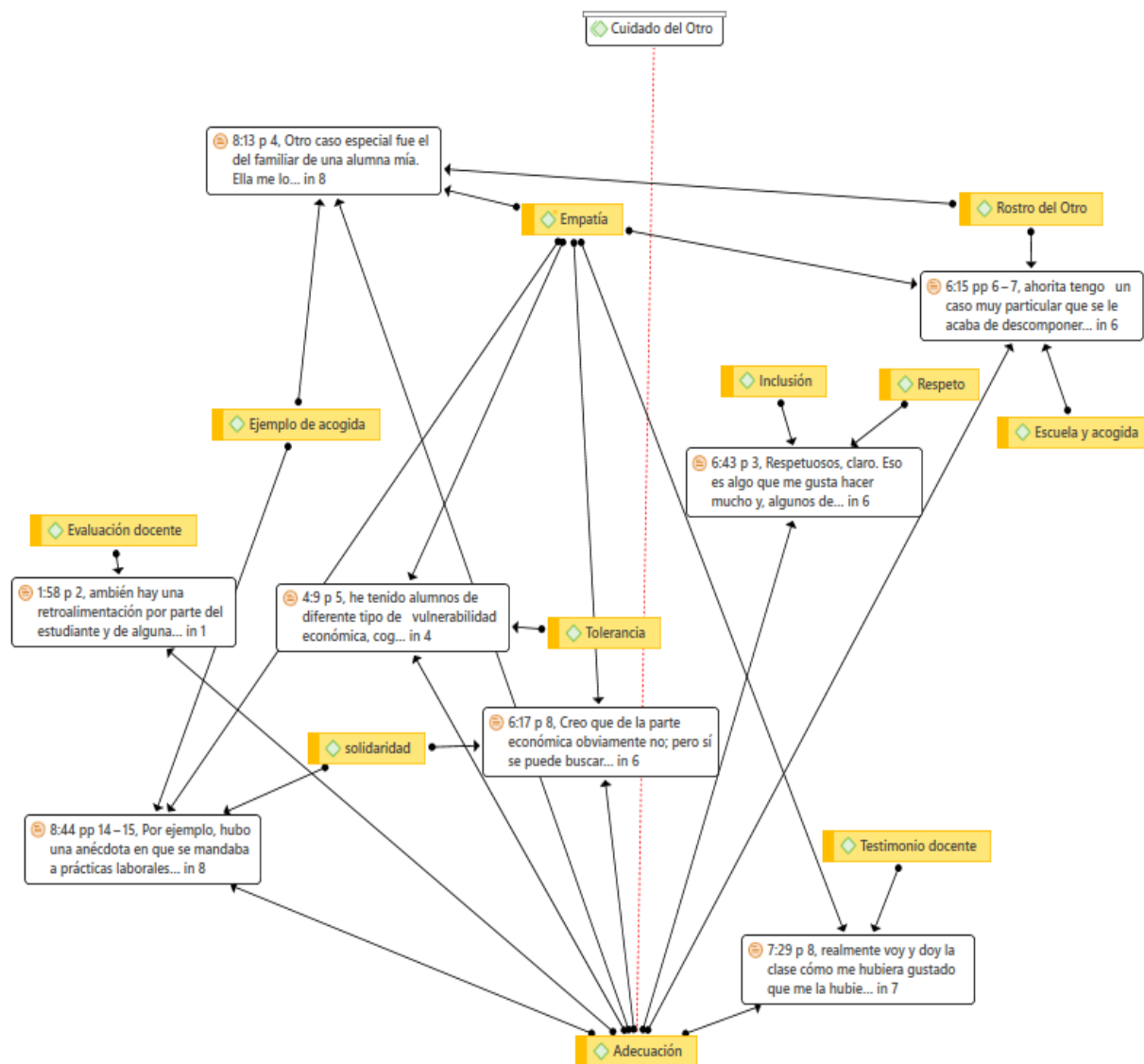
El participante 8, por su parte, comenta la manera en la que cuida del estudiante por medio de adecuaciones que debe hacer ante situaciones difíciles que se presentan en la docencia cotidiana, en relación con las fechas de entregas de trabajos académicos, lo cual, además de las denominaciones que se vienen comentando, se ha codificado con la de nombre ejemplo de acogida:

cuando un estudiante tiene algún problema como familiar y hay un pendiente, algún entregable o algo, pues lo que yo hago es posponer al menos con él o con ella, posponerle esa actividad para que esté en condiciones de realizarlo. Lo que yo le pueda colaborar (8:10, pp. 3 y 4).

Habiendo presentado las citas que relacionan a la vez los códigos denominados adecuación y responsabilidad docente, se continúa con la presentación de las 8 citas que se refieren a adecuación con otras codificaciones, tal como se muestra en la figura 29. No se comentan en forma adicional, debido a que fueron ya descritas. Éstas son: 1:58, p. 2, 4:9, p. 5, 6:15, pp. 6 y 7, 6:17, p. 8, 6:43, p. 3, 7:29, p. 8, 8:13, p. 4 y 8:44, pp. 14 y 15.

Figura 29

Otras citas sobre responsabilidad del Otro y adecuación



Como puede apreciarse, seis de las citas a describir se vinculan con la denominación empatía. Se inicia la presentación de los resultados con las dos que no tienen ese vínculo. En principio, el participante hace alusión a las adecuaciones que realiza, no curriculares; sino en la forma de dirigirse a los estudiantes ante lo que su discurso en esta parte ha sido codificado con la denominación respeto. Narra, con una expresión de logro:

... Eso es algo que me gusta hacer mucho y, algunos de ellos, cuando, por ejemplo, se identifican como no binarios que son los casos que más he tenido, lo agradecen mucho.

Tengo por ahí gente que, pues no binaria y prefiere que le hablen o nombren con términos masculinos. Entonces eso es algo que me ayuda a acercarme sus estudiantes porque se sienten apreciados, se sienten valorados ¿no? Y es algo que les gusta y al mismo tiempo, al ellos decírmelo a mí, no tienen que decírselo a todos sus compañeros. Entonces sus compañeros también lo empiezan a utilizar con... o se empiezan a referir por a esa persona por su nombre o con pronombres neutrales. Creo que eso es algo que me ayuda a esa parte del respeto (6:43, p. 33).

En opinión del participante 1, hace referencia a las adecuaciones que los docentes deben realizar en el afán de cuidar a los estudiantes, cuando externa: “tenemos que adecuarnos a su manera de ser. Cada generación es distinta; esta generación con la pandemia es totalmente diferente. Estamos atendiendo en línea es totalmente diferente, entonces nosotros, de alguna manera, debemos aprender de toda esta parte nueva” (1:58, p. 2). Esta cita también se vincula con el código llamado evaluación docente.

La presentación de los resultados obtenidos de las entrevistas, se describen con las citas que siguen, que se caracterizan por vincularse, además del código de adecuación, con el de empatía. Así, el participante 4, comparte que, al encontrarse frente a estudiantes que presentan alguna vulnerabilidad de índole económica, cognitiva o de cualquier aspecto de la vida, hace adecuaciones para cuidar al Otro. Al respecto da dos ejemplos: “... das extensión de una tarea, lo pones en un equipo donde sabes que puede florecer... este... tratas ¿no?” (4:9, p. 3). Esto se vincula también con el código tolerancia.

En ese mismo orden de ideas, el participante 6 comparte el ejemplo del estudiante que, en tiempos de pandemia no tuvo acceso a una computadora personal y no tenía la manera de conseguir una, a pesar de la imperante necesidad propia de las clases en línea o híbridas. El docente entrevistado comenta la adecuación que debió hacer ante esta circunstancia, estableciendo la manera en la que se dirigió a la persona que tenía esta situación: “le digo: lo bueno que puedes conectarte con el teléfono para las sesiones...” (6:15, pp. 6 y 7). Esa adecuación tendiente al cuidado, en ocasiones no resuelve del todo las situaciones, como lo reconoce el participante en otra parte del texto de la cita: “hay tareas muy específicas que necesitan cierto *software* y no lo pueden tener en el teléfono”. Esto es codificado también con las denominaciones escuela y acogida rostro del Otro.

Más adelante el mismo participante 6 indica la manera de dar continuidad a pesar de las contrariedades. Incluso en una carrera de ingeniería, en la que un dispositivo es fundamental, indica cómo es labor del docente lograr el aprendizaje con cualquier medio, aunque no sea el idóneo. Lo comenta en los siguientes términos: “sí se puede buscar una estrategia para que [...] no la mayoría de las actividades sean a través de un dispositivo electrónico. Se puede hacer como a la antigüita” (6:17, p. 8). Esto se vincula también con el código llamado solidaridad.

El participante 7 (7:29, p. 8) remite a la diversidad de personas con las que un docente puede encontrarse y las adecuaciones consecuentes que hay que realizar en aras del cuidado de cada persona. Comparte: “realmente voy y doy la clase cómo me hubiera gustado que me la hubieran dado a mí. Bueno eso sí hago. Trato de explicarlo de distintas maneras porque con eso de que tenemos también distinto público”. Esta cita también ha sido codificada con la denominación testimonio docente.

Finalmente, el participante 8 indica en un par de citas cómo cuida del Otro, a partir de la adecuación y la empatía. En un principio comparte cómo una estudiante, ante el fallecimiento de su abuela, debía ausentarse de la clase. A pesar de que, a través de la asesoría para nivelar a esta persona ante lo que no pudo trabajar en clase, el docente le indica “no vengas, no vengas hoy al aula; claro, a mi materia no vengas hoy y no sé, no pierdas el contacto con tu familia. En estos momentos lo que más puede hacerse es brindar apoyo” (8:13, p. 4). Esta opinión también fue codificada como ejemplo de acogida y rostro del Otro.

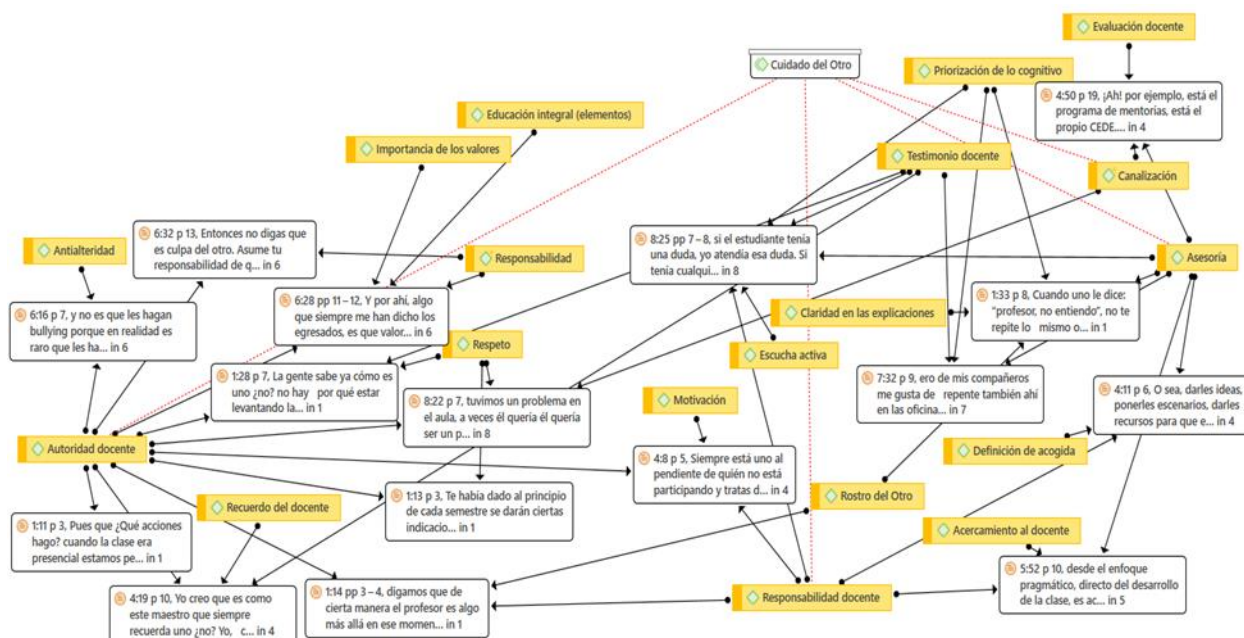
En otro orden de ideas, el participante 8 comparte más adelante (8:44, pp. 14 y 15) cómo, ante la petición de un estudiante, quien hizo ver al docente que ciertas prácticas eran muy costosas y que él y algunos de sus compañeros no tenían el suficiente capital para comprar los materiales requeridos. El docente repite la manera en la que se dirigió el estudiante: ...no mandé más prácticas, es dinero que tenemos que gastar y a veces no nos alcanza, ante ello, el participante contesta: “y... tienes toda la razón: suspendida. Y digamos, de esa manera, fluyó el semestre”. Esta aportación es codificada también con ejemplo de acogida y con solidaridad.

Hasta aquí se presentaron los resultados encontrados sobre la categoría la responsabilidad del Otro y el código adecuación. Ahora se procede a hacer lo propio para indicar los hallazgos que, sobre este mismo grupo de códigos, que encierra la categoría citada, se vincularon a otros códigos del grupo con menor frecuencia; a saber, autoridad docente y asesoría. Estas citas y sus respectivos códigos se presentan en la figura 30.

Se destaca que se hará la descripción de aquellas citas que no han sido presentadas hasta el momento, con fines de no reiteración.

Figura 30

Citas de códigos de menor frecuencia sobre responsabilidad del Otro



Tal como se había establecido en la tabla 8, hay 10 citas vinculadas con el código llamado autoridad docente. Tres de ellas ya han sido abordadas en otro momento; a saber 1:28, p.7, 6:28, pp. 11 y 12 y 8:22, p. 7.

El ejercicio de la autoridad docente que va encaminada al cuidado del estudiante, la pone de manifiesto el participante 1, quien testimonia su forma de trabajo, en la modalidad presencial, y, refiriéndose a los estudiantes, destaca la importancia de “que mantengan la atención. Pasando uno por los escritorios viendo que estaba haciendo cada uno se les preguntaba ¿Qué opina? ¿Qué estás haciendo? ¿Qué hiciste? Ese tipo de cosas...” (1:11, p. 3). Un poco después profundiza al indicar la manera en la que se debe cumplir con los lineamientos establecidos en el encuadre del curso: “...al principio de cada semestre se darán ciertas indicaciones ¿no? Y durante la clase uno tiene que estar pendiente de todas esas indicaciones se cumplan, no estar repitiéndoselas también depende el grupo ¿no?” (1:13, p. 3). Esta cita se vincula con el código respeto.

Insiste el participante 1 en el cuidado constante en el que impera la autoridad del docente al indicar:

digamos que, de cierta manera el profesor es algo más allá en ese momento, esas dos horas, esos 20 estudiantes, pues, de alguna manera, son mi responsabilidad y tengo que estar pendiente de lo que pasa dentro del salón y si de alguna manera, alguien hace algo, pues también tengo que saber qué pasó ¿qué lo hiciste? ¿por qué lo hiciste? ¿cómo lo hiciste? de alguna manera. Bueno o malo ¿no? Debo estar activo hiperactivo y pendiente de lo que pasa alrededor del salón no solo dar mi clase pensando en la pizarra (1:14, pp. 3 y 4).

La opinión expresada en esta cita se vincula con los códigos responsabilidad docente y rostro del Otro.

El participante 4 tiene una opinión muy parecida en cuanto a la responsabilidad del Otro que se trabaja por medio de la autoridad docente. Indica que

Siempre está uno al pendiente de quién no está participando y tratas de empujarlo. Si no te responde grupal, lo buscas por correo y no sé... yo creo eso, probablemente sea eso... no, no. Soy estricta también, académicamente, a lo mejor también eso ayuda (4:8, p. 5).

Se vincula esta cita con el código de nombre motivación y el llamado responsabilidad docente.

En otro momento, el participante 4 reitera su pensamiento, que relaciona el éxito académico, con el cuidado del estudiante realizado a través de la autoridad del docente, cuando comparte: “Yo creo que es como este maestro que siempre recuerda uno ¿no? Yo, como pensando como cuando fui alumna yo creo que es aquel maestro que es estricto académicamente y en su conducir como docente” (4:19, p. 10). Su opinión también ha sido vinculada con los códigos denominados recuerdo del docente testimonio docente.

La responsabilidad del Otro, que amerita la autoridad del docente es manifestada por el participante 6, quien indica que, desde la forma en la que el estudiante expone dificultades, el discurso debe reflejar la responsabilidad que se asume, comparte que esto lo practica cotidianamente con los estudiantes al indicarle a quien falla:

Entonces no digas que es culpa del otro. Asume tu responsabilidad de que tú no estabas en ese momento o lo que sea, o que te falló el internet o lo que sea; pero no digas que alguien más tiene la culpa. Entonces, esa parte también es algo que también... que los hago que poco a poco vayan cambiando y se hagan responsables de sus propias acciones (6:32, p. 13).

El ejemplo ha sido también codificado con la denominación responsabilidad.

También se destaca que la autoridad docente se ha calificado con el código antialteridad, cuando el participante 6, en otro momento de la entrevista, ejemplificando su actuar ante situaciones de acoso escolar, externa: “y no es que les hagan *bullying*, porque en realidad es raro que les hagan *bullying*, al menos enfrente de mí; sino pues ya saben que lo sentencio” (6:16, p. 7).

Ahora se presentan las seis citas relacionadas con el código asesoría. Y es que la orientación extra que el docente da a los estudiantes, fuera de la clase se considera como una forma de ejercer la responsabilidad del Otro. Tres de esas citas ya han sido presentadas con antelación: 4:11, p. 6, 4:50, p. 19 y 8:25, pp. 7 y 8.

La asesoría que a la vez modifica la forma de enseñanza en el afán de cuidar del Otro, es manifestada con la opinión del participante 1, quien indica la manera en la que le trataba un profesor en su etapa de estudiante y en quien encuentra un modelo a seguir. Explica que cuando algo no se entendía, “...no te repite lo mismo otra vez; entonces le busca la manera. De la misma

manera, esas cosas lo marcaron a uno. Y me dije: cuando yo llegue a ese nivel, también me gustaría hacer eso mismo” (1:33, p. 8). Esta cita se vincula también con los códigos claridad en las explicaciones, priorización de lo cognitivo y rostro del Otro.

En opinión del participante 5 (5:52, p. 10), la asesoría cobra importancia y parte de las necesidades del estudiante, ante lo cual se le cuida. El docente comparte que

desde el enfoque pragmático, directo del desarrollo de la clase, es acercarse al estudiante preguntarle sobre el tema que estamos haciendo, ser consciente que el estudiante puede decir: no he entendido nada, no sé nada... Estar abierto ¿por qué no? a repetir el tema, a volvérselo explicar ¿Por qué no?

También se ha vinculado esta cita a los códigos acercamiento al docente y responsabilidad docente.

También el participante 7 observa las bondades de la asesoría en otros docentes, en este caso, compañeros de trabajo. Al respecto comparte con admiración su experiencia al observar a otros docentes del CETYS:

de mis compañeros me gusta de repente también ahí en las oficinas, cuando da de repente algunas asesorías el maestro, a veces hasta dejó de hacer lo que estaba trabajando y escucho cómo le da la asesoría cómo le da la explicación. Y digo ¿Ah mire el maestro! (7:32, p. 9).

Esta cita se ha vinculado también con los códigos escucha activa, priorización de lo cognitivo, responsabilidad docente y testimonio docente.

Para sintetizar lo encontrado en torno a la categoría responsabilidad del Otro, se parte del peso que tiene en el discurso de los participantes lo que refiere a la responsabilidad docente. Se

concibe la responsabilidad del Otro el hecho de estar pendientes a las necesidades del estudiantado, el apoyo que se le da. Se reconoce el impacto de omitir esa actitud.

Hasta aquí se han presentado los resultados que se relacionan a las citas y códigos que hacen referencia a la categoría de la pedagogía de la alteridad llamada la responsabilidad del Otro, para continuar con una categoría más. Comparten los docentes involucrados que una forma de responsabilizarse del otro es la debida canalización para la atención especializada de situaciones específicas, aunque también se encuentra en algunas expresiones que pueden interpretarse como falta de involucramiento cuando la canalización es un medio de evadir la responsabilidad y depositarla en terceros.

Ante la diversidad de estudiantes que se encuentra al interior de las aulas, los participantes reconocen que una manera de responsabilizarse activamente por el otro es mediante adecuaciones pertinentes a las planeaciones tanto de la materia en general como las que se realizan en forma particular en alguna sesión. Dichas adecuaciones se realizan, según lo expresado en las entrevistas, por cuestiones de diversa índole, entre las que destacan el poco aprovechamiento académico, la multiplicidad de intereses del estudiantado, por la vulnerabilidad que surge de alguna enfermedad o condición que amerita necesidades educativas especiales, por el manejo de un idioma distinto al español, las condiciones propias de la pandemia o situaciones que indujeron a la necesidad de ajustar fechas o modalidades para realizar las entregas de trabajos académicos.

Un asunto más es la empatía, concebida como un valor que surge nuevamente en el discurso y de importancia capital expresada por los participantes, por medio de la cual es posible responsabilizarse del otro. Se encontró también que la responsabilidad del otro propició la reflexión sobre la autoridad del profesorado frente a los estudiantes con el respeto debido, haciéndole también partícipe de la responsabilidad de sí mismo. La responsabilidad del otro

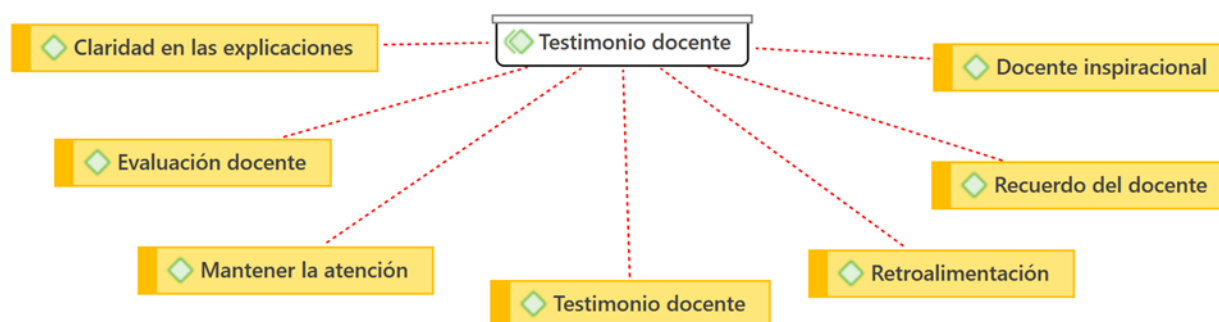
también se ejercita, según lo compartido en las entrevistas, por medio de la asesoría constante y permanente a la que los docentes están dispuestos.

Testimonio docente

El testimonio docente es abordado como una categoría más de la Pedagogía de la Alteridad, a la vez que así se denomina el correspondiente grupo de códigos, mismos que se presentan en la figura 31.

Figura 31

Códigos sobre testimonio docente



La denominación testimonio docente, no como grupo; sino como código, se debe a que las citas que a ello se refieren fueron vinculadas de esa manera para plasmar expresiones que, de manera directa aluden al testimonio docente, ya detectado en otras personas, ya en la propia experiencia de los participantes. Los demás códigos en esta categoría complementan la reflexión, con lo que se visualiza una proporcional cantidad de citas en la tabla 9.

Tabla 9

Número de citas de los códigos sobre testimonio docente

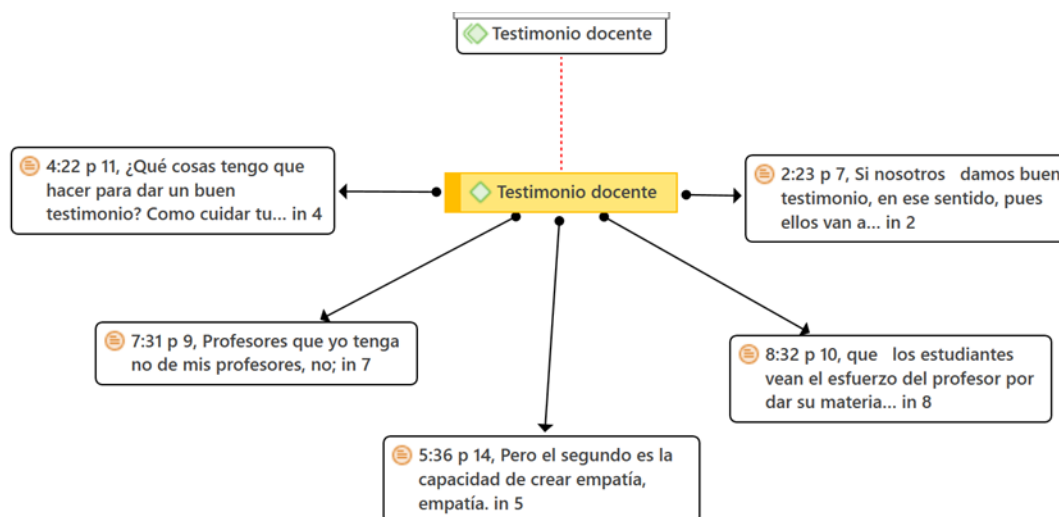
Código	Número de citas
Testimonio docente	70

Evaluación docente	10
Recuerdo del docente	8
Retroalimentación	3
Claridad en las explicaciones	2
Docente inspiracional	2
Mantener la atención	1

La presentación de resultados de la categoría comienza con el código denominado testimonio docente. Debido a la cantidad de citas vinculadas, se abordan primero, las que solamente tiene esta denominación, sin ningún otro código, después, las que se vinculan con la categoría de valores y posteriormente las demás. Las primeras quedan expresadas en la figura 32.

Figura 32

Citas del código testimonio docente, sin otras denominaciones



El testimonio docente, según lo que comparte el participante 5 comienza por el dominio de la materia, “pero [lo] segundo es la capacidad de crear empatía, empatía” (5:36, p. 14). El participante 8, por su parte, cuando se le interrogó sobre cómo ser un referente a partir del testimonio como docente coincide al externar en su respuesta, por un lado, la importancia de

esforzarse el docente por el aprendizaje de los estudiantes: “que los estudiantes vean el esfuerzo del profesor por dar su materia, eso también es otro aspecto importante” (8:32, p. 10) y, por otro lado, enfatiza sobre la empatía: “Fíjate de qué te hablé: de empatía, comprensión. Está preparada la materia, habilidades de comunicación, comprensivo, admirable, todo eso y lo otro es hablar, encontrar y esas cosas [que] casi vienen de casualidad...” (8: 36, p. 11).

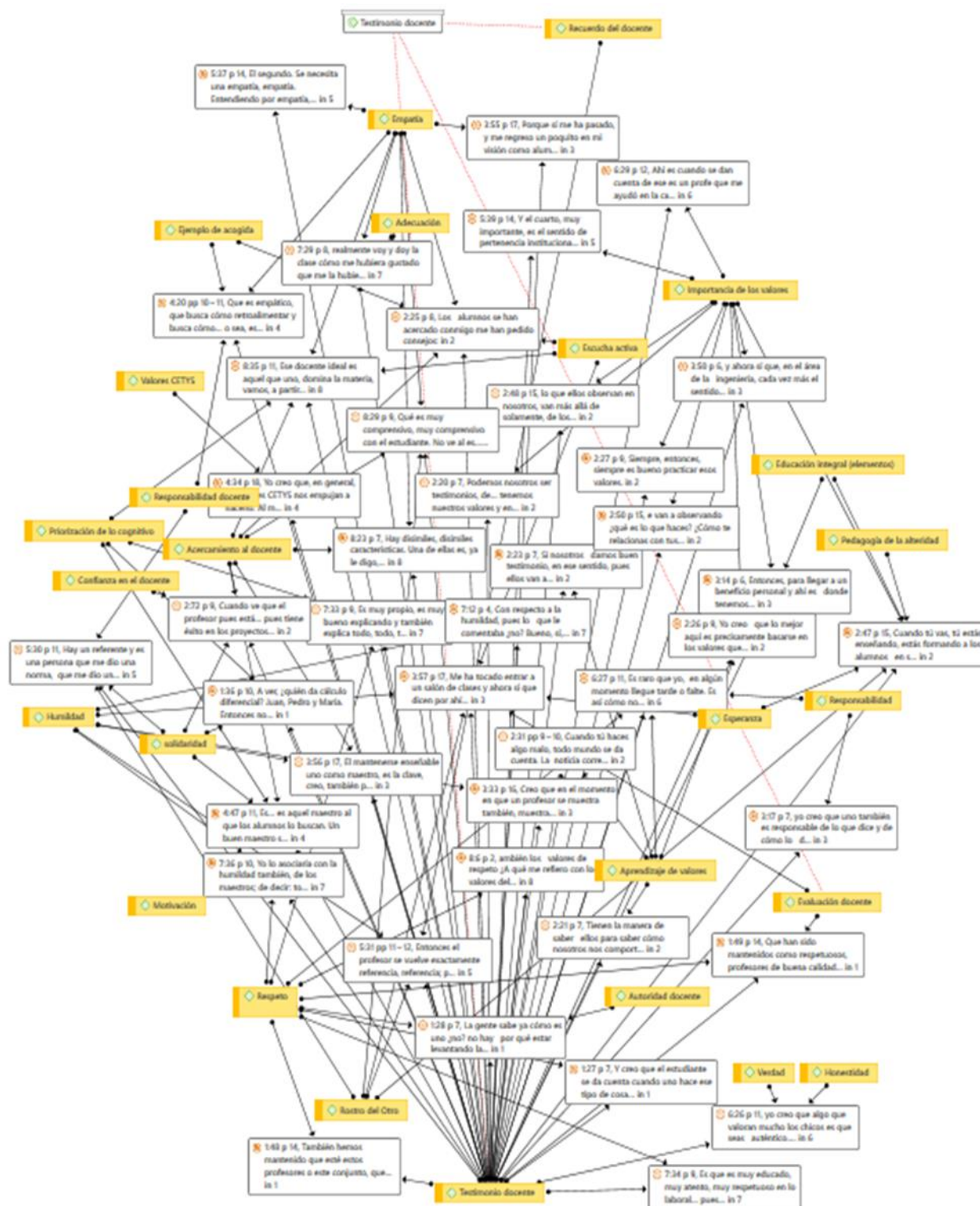
El participante 4 (4:22, p. 11) también contesta a la interrogante sobre cómo debe ser el docente que da testimonio. Reflexiona y responde: “¿Qué cosas tengo que hacer para dar un buen testimonio? Como cuidar tu actuar ¿no? Cuidar tu actuar”.

El testimonio docente, se reitera, puede ser autorreferenciado o haciendo alusión a profesores de los entrevistados o compañeros de trabajo. Es de destacarse que el participante 7 no pudo hacer referencia a un docente que, para sí, haya sido ejemplo para seguir por su testimonio. Lo indica en los siguientes términos: “Profesores que yo tenga no de mis profesores, no” (7:31, p. 9).

Habiendo presentado los resultados sobre el código testimonio docente, cuyas citas no presentan vínculo con otra denominación, ahora se hace la descripción de los hallazgos que vinculan este código con otros relacionados a la categoría de valores, tal como se muestra en la figura 33.

Figura 33

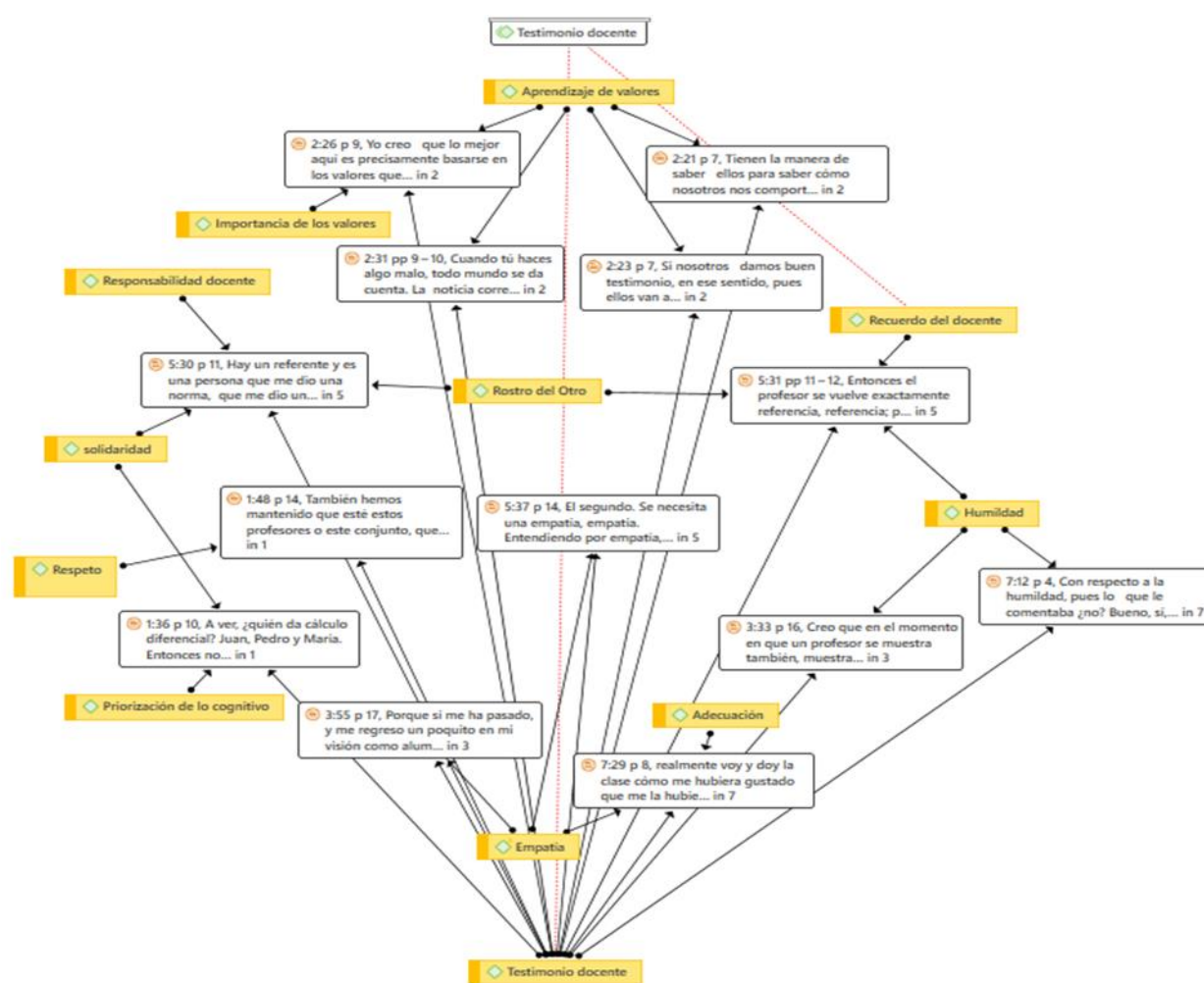
Citas sobre testimonio docente y la categoría valores



Como puede notarse, hay una alta relación entre el testimonio docente y los valores, lo que queda patente en las 42 citas que vinculan el código así nombrado con esta categoría de la pedagogía de la alteridad. Ya con antelación se han descrito las citas 1:27, p. 7, 1:28, p. 7, 1:49, p. 14, 2:20, p. 7, 2:25, p. 8, 2:27, p. 9, 2:47, p. 15, 2:48, p. 15, 2:50, p. 15, 2:72, p.9, 3:17, p. 7, 3:50, p. 6, 3:57, p. 17, 4:20, pp. 10 y 11, 4:34 p. 18, 4:47, p. 11, 5:39, p. 14, 6:26, p. 11, 6:29, p. 12, 7:33, p. 9, 7:34, p. 9, 7:36, p. 10, 8:6, p. 2, 8:23, p. 7, 8:25, pp. 7 y 8, 8:29, p. 9 y 8:35, p. 11. El resto, para su posterior descripción son las que aparecen en la figura 34.

Figura 34

Citas sobre el grupo testimonio docente, vinculadas al grupo del mismo nombre



El testimonio docente, como código, se relaciona en cuatro ocasiones, por parte del participante 2 con el aprendizaje de los valores. En primer término, manifiesta su opinión sobre la manera en que los estudiantes, a partir de la observación del comportamiento del docente y su testimonio, son capaces de aprender la práctica de los valores, convirtiéndose el docente en modelo a seguir. Lo hace en los siguientes términos:

Tienen la manera de saber ellos para saber cómo nosotros nos comportamos como profesionales, como resolvemos los problemas o como yo me dirijo ante las demás personas, ante los demás colegas y todo eso los alumnos pues son como unas esponjas ¿no? en todos los sentidos pues somos los modelos a seguir en cierta forma (2:21, p. 7).

Más adelante (2:23, p. 7) reitera su dicho al manifestar que si los docentes "... damos buen testimonio, en ese sentido, pues ellos van a poder, de cierta forma, categorizar, bueno no puedo decir categorizar, simplemente pues, es simplemente, de una manera de decir: bueno, este es el camino que debemos seguir nosotros".

Continúa la profundización sobre el tema:

Yo creo que lo mejor aquí es precisamente basarse en los valores que tú tienes como persona. Cuando uno practica esas virtudes, a veces uno piensa que no se dan cuenta las otras personas ¿no? Más adelante te das cuenta de que sí hubo un impacto. Puede haber un impacto positivo, me refiero (2:26, p. 9).

Además de las dos vinculaciones, también esta cita se ha relacionado con el código llamado importancia de los valores.

El entrevistado también reflexiona en el antitestimonio y el aprendizaje de los valores, haciendo énfasis en cómo el estudiante se da cuenta de ello en forma más rápida que cuando hay un correcto testimonio:

Cuando tú haces algo malo, todo mundo se da cuenta. La noticia corre como pólvora; pero cuando es algo que es bueno, eso, el impacto que va a tener ya es a largo plazo. En ese momento nadie dice nada; pero sí crea un impacto en el alumno (2:31, pp. 9 y 10).

Otro valor que es abordado en diversas ocasiones es el de empatía. Ya se ha abundado sobre él; pero hay tres citas que conviene presentar por el importante resultado que tiene dicho valor con el testimonio docente. Por su parte, el participante 5 (5:37, p. 14) opina sobre lo que debe ser el testimonio docente. Después de lo que, indica, se relaciona con el dominio de la materia que imparte, lo "... segundo. Se necesita una empatía, empatía. Entendiendo por empatía, un nivel de equilibrio, de aceptación entre el diverso mosaico poblacional".

En otro orden de ideas, el participante 3 (3:55, p. 17), haciendo alusión a su propia experiencia como estudiante, externa:

Porque sí me ha pasado, y me regreso un poquito en mi visión como alumno ¿no? Sí me pasó una vez con una maestra que yo en particular me sentí muy mal. Una maestra no reconoció su error y dije: ¿Por qué me va a estar enseñando algo equivocado? Yo sé que está mal. Mis compañeros no, y yo soy el que está supervisando mis compañeros y tengo que sacarlo adelante y sí me molesté mucho. Entonces a mí en particular sí me molesta cuando un maestro no es capaz de decir: "híjoles sí la regué, ahí va, otra vez". Son cosas que yo también valoro. Que un maestro también sea enseñable.

La manera de aludir a la empatía y su relación con el testimonio docente, a partir de la experiencia de los ahora docentes en su tiempo de estudiantes se reitera con lo que comparte el participante 7: "realmente voy y doy la clase cómo me hubiera gustado que me la hubieran dado a mí. Bueno eso sí hago. Trato de explicarlo de distintas maneras porque con eso de que tenemos

también distinto público” (7: 29, p. 8). La cita también se vincula con el código denominado adecuación.

Un código más de la categoría de valores es el de humildad. También son tres las citas que le relacionan con el testimonio docente. En opinión del participante 3 la humildad del docente se pone de manifiesto cuando comete algún error y lo reconoce, dando así testimonio de su actuar.

Comparte:

Creo que en el momento en que un profesor se muestra también, muestra también esa vulnerabilidad del ser humano, el ser ahora sí, que el ser capaz de equivocarse. El ser suficientemente abierto como para que lo corrijan, ahí es donde uno también modela esa humildad, esa capacidad de equivocarse de todos (3:33, p. 16).

El aprendizaje a partir del error, en la práctica de la humildad que testimonia el docente también es asunto abordado por el participante 7, quien indica con satisfacción y sencillez:

Con respecto a la humildad, pues lo que le comentaba ¿no? Bueno, sí, soy doctora; soy investigadora; pero no por eso voy a hacer inalcanzable ¿no? y no por eso no voy a cometer errores me puedo equivocar y si lo notan pues les agradecería mucho que me lo digan Jajaja (7:12, p. 4).

También en el vínculo entre el testimonio docente y la humildad, el participante 5 abunda en la manera centrada en la que un docente debe hacer su labor cotidiana; al respecto comparte:

Entonces el profesor se vuelve exactamente referencia, referencia; pero no se vuelve héroe o por lo menos, no lo busca. Aunque es inevitable. Tocamos vidas. Los docentes tocamos vidas. Los docentes tocamos vidas. Entonces, evidentemente, dentro de 40 o 50 años, esos jóvenes se acordarán de nosotros; pero no buscamos ser los héroes, ser sus papás, ser sus... no. No buscamos algún título de esos; no nos corresponde. Nos corresponde ser referentes.

Me pareció muy pertinente la palabra porque es la misma que yo uso. El docente refiere (5:31, pp. 11 y 12).

La cita también se vincula con los códigos denominados recuerdo del docente y rostro del Otro.

Un código más de la categoría valores, que se relaciona con el testimonio docente es el denominado solidaridad. El participante 1 (1:36, p. 10) indica, aunque también se vincula su dicho con la denominación priorización de lo cognitivo, la manera en que, con el afán de dar un mejor testimonio en la práctica docente se pone al centro el valor de la solidaridad, aplicado en la relación con el estudiantado. Es así como refiere la manera de llegar a acuerdos con la comunidad de profesores:

A ver, ¿quién da cálculo diferencial? Juan, Pedro y María. Entonces nos reunimos la academia, y decimos: bueno, ¿cómo das tú este tema? Entonces en esas reuniones han sido muy gratificantes porque nos apoyamos unos con los otros, aprende uno como hace cada uno su clase. Y eso nos ha ayudado mucho para dar retroalimentación ¿no?

El participante 5 indica la manera en que su actuar docente denota la vivencia de la solidaridad en el acompañamiento de los estudiantes: Hay un referente [...] que me dijo por dónde. No me tomó de la mano y me llevó. No, no hizo eso. Me dijo: estos son los caminos; elige el que quieres” (5:30, p. 11). Esta cita también se codificó con las denominaciones responsabilidad docente y rostro del Otro.

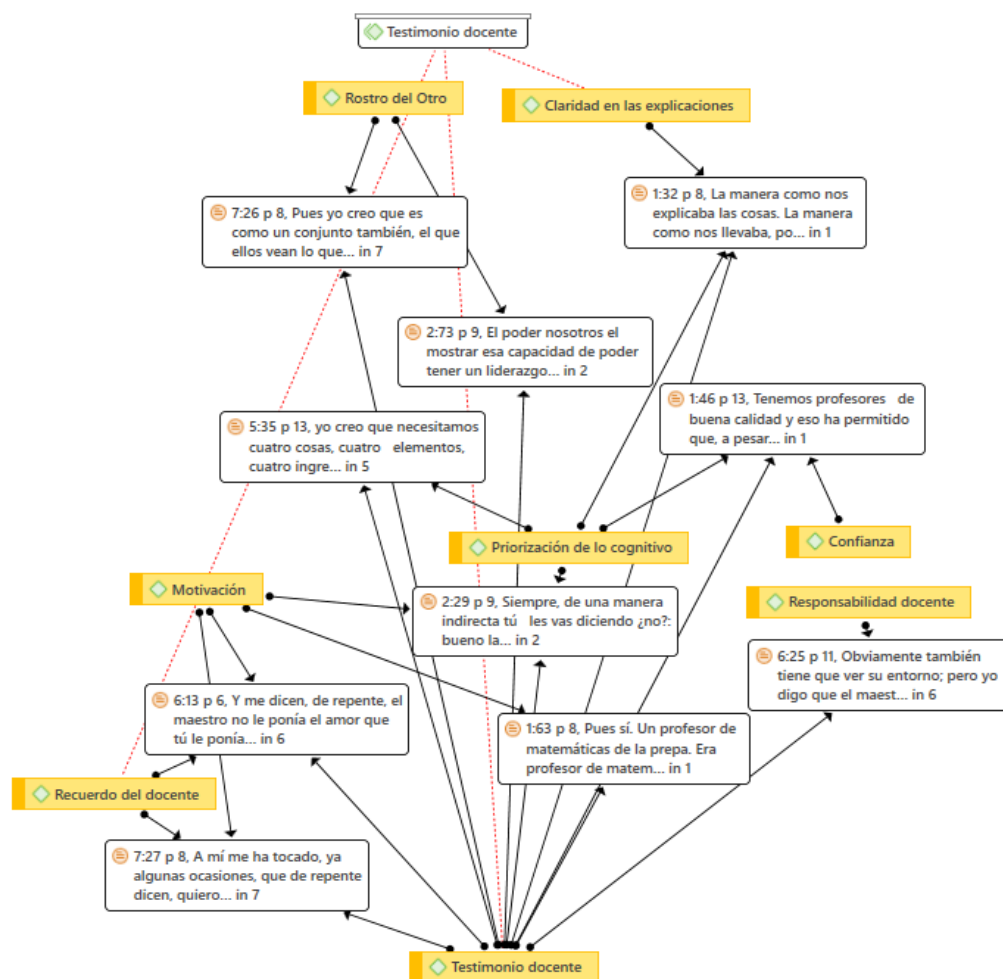
Para finalizar esta sección en la que se presentan los resultados de las citas que relacionan el testimonio docente con los valores, se agrega una que toca la importancia de los valores. Es así como el participante 1 (1:48, p. 14) comparte la consecuente solidez de la planta docente de la Escuela de Ingeniería del CETYS, campus Tijuana, atribuida por el entrevistado al valor de respeto

y el testimonio del profesorado: “También hemos mantenido que estos profesores o este conjunto, que hemos mantenido aquí en ingeniería, sean profesores respetuosos ¿sí? Pendientes de sus estudiantes”.

Habiendo presentado las citas vinculadas a la categoría de valores, sobre el testimonio docente, como código, ahora éste se vincula con otras citas no abordadas, con otras codificaciones, tal como se muestra en la figura 35.

Figura 35

Citas sobre testimonio docente y otras codificaciones



Aunque hay otras citas que vinculan el código testimonio docente a otras denominaciones, estas ya fueron descritas en los párrafos que anteceden: 1:53, p. 11, 2:30, p. 9, 2:32, p. 10, 2:33, p. 10, 2:74, p. 10, 4:19, p. 10, 4:40, p. 4, 5:50, pp. 7 y 8, 6:9, p. 4, 7:32, p. 9, 8:25, pp. 7 y 8 y 8:28, p. 9.

Son cuatro citas aún no comentadas que vinculan el código testimonio docente con el llamado priorización de lo cognitivo. Tienen en común que, de acuerdo con la percepción de los entrevistados, el buen testimonio de un docente es puesto de manifiesto con el logro de aprendizajes. Así, el participante 1, en dos ocasiones lo hace patente. Por un lado, recordando su experiencia como estudiante, externa que un ejemplo de testimonio es el de un docente, a quien admira por, dice,

la manera como nos explicaba las cosas. La manera como nos llevaba, porque nos decía... uno se acercaba a los profesores porque, como siempre, siempre hay profesores buenos y malos y entonces en una de esas decía pues: me gustaría que todo profesor fuera como este: que me da la explicación, me ayude entender (1:32, p. 8).

La cita también es etiquetada con el código claridad en las explicaciones.

Por otro lado, más adelante, con vinculación al código de confianza, en relación con la retención y a lo que percibe como una buena percepción del CETYS por parte del estudiantado, el docente comparte:

Tenemos profesores de buena calidad y eso ha permitido que, a pesar de todo lo que ha pasado, nuestro nivel de ingreso pues no ha bajado y lo mantenemos. Es decir, los estudiantes confían en nosotros y esperamos que cuando termine lo de la pandemia, sigamos con nuestro sistema. Hemos dado una buena perspectiva a todo lo que está pasando ¿sí? y eso es gracias a que nuestros profesores se han mantenido en este ámbito

Entonces vamos a decir que tenemos unos buenos profesores para nuestros estudiantes, en general (1:46, p. 13).

En otro orden de ideas, el participante 2 (2:29, p. 9), da importancia a la práctica que tiene el docente y le percibe como una forma de dar testimonio, priorizando así nuevamente, la parte cognitiva, pues externa: “siempre, de una manera indirecta tú les vas diciendo ¿no?: bueno la mejor manera, jóvenes, es prepárense, sus técnicas siempre, siempre es importante que practiques todo lo que aquí van aprendiendo”. Esta opinión se ha vinculado también con el código motivación.

En opinión del participante 5, para que se dé el testimonio docente, “... necesitamos cuatro cosas, cuatro elementos, cuatro ingredientes fundamentales: el primer ingrediente, es el ingrediente formativo. Esto es, en aquello que estoy trabajando soy experto, tengo experiencia, sé de qué hablo” (5:35, p. 13).

Un asunto más relacionado con el testimonio docente es la motivación. Tres son las citas que se vinculan con el código del mismo nombre. Así, el participante 7 (7:27, p. 8), con una relación adicional con el código denominado recuerdo del docente, comparte su experiencia en los siguientes términos:

A mí me ha tocado, ya algunas ocasiones, que de repente dicen, quiero ser como ella. Que me platican ya después de años de habernos conocido y de haber trabajado conmigo. Y yo les contesto: no tienes que ser como yo; tienes que ser mejor que yo. Entonces, tal vez, también va relacionado con la actitud ¿no?

En términos muy parecidos y también con el vínculo con el código de recuerdo del docente, el participante 6 también externa lo que ha vivido, de la siguiente manera:

Y me dicen, de repente, el maestro no le ponía el amor que tú le ponías, me dicen... Entonces si tú me dabas esas clases de matemáticas, no pues la clase de ilustración o de

la carrera, hubiera sido otra cosa, me dicen... y creo que también eso es algo ¿no? Sentir la pasión por lo que estás haciendo... los chicos lo ven y no hay manera de, de, de que ¡vaya! se transmite esa pasión y me lo han dicho: es que hiciste, por lo menos, que les perdiera el miedo a las matemáticas. Porque eso es como me llegan, con miedo a las matemáticas, sobre todo en nuestra carrera (6:13, p. 6).

Coincidentemente, en la parte de las matemáticas, el participante 1 recuerda el impacto del testimonio de un docente, quien le motivó a tal grado de tener una decisión sobre su vida profesional. Externa: "... Un profesor de matemáticas de la prepa. Era profesor de matemáticas. Es el que me inculcó y el que me dijo que era bueno con las matemáticas y fue el que me dio la idea de estudiar matemáticas" (1:63, p. 8).

Un código más que se vincula al que aquí presentamos, es el de rostro del Otro. Dos citas son las que se presentan en este sentido. En principio, el participante 2 (2:73, p. 9) ejemplifica el testimonio docente que tiene presente al estudiante y sus circunstancias al decir "el poder nosotros el mostrar esa capacidad de poder tener un liderazgo en algunos casos, el poder nosotros dar ese camino... bueno, más que nada mostrar el camino en el cual pueden los alumnos llegar a tener éxito..."

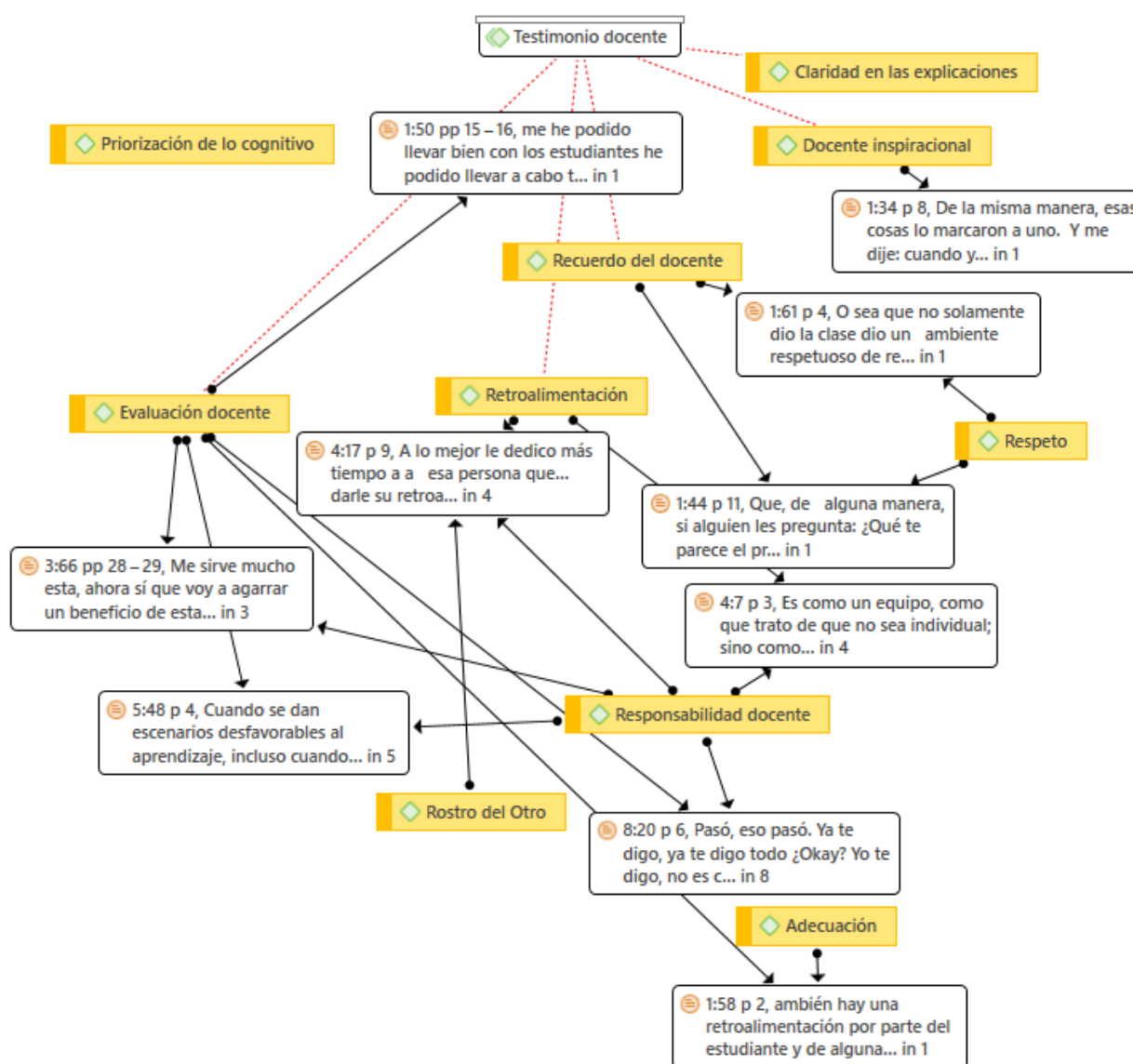
Ese cuidado por el rostro del Otro reflejado en el estudiante es parte de lo que comparte el participante 7 al declarar:

Pues yo creo que es como un conjunto también, el que ellos vean lo que uno hace. Cuando te presentas con ellos y luego los vas conociendo en el trayecto ¿no? Y ellos ven, tal vez, cosas que uno no ve que es con ellos y luego dice: yo quiero ser como fulanito o me gusta menganito (7:26, p. 8).

Hasta aquí se han presentado las citas relacionadas con el código testimonio docente, que es parte del grupo de códigos del mismo nombre. Ahora se hace lo conducente con las citas que, de ese mismo grupo fueron vinculadas con otras codificaciones y que no han sido abordadas para su presentación con anterioridad, tal como se muestra en la figura 36.

Figura 36

Códigos del grupo testimonio docente con menor número de citas



Además del código ya presentado, testimonio docente, el grupo de códigos y categoría de la pedagogía de la alteridad del mismo nombre, tiene otras cinco denominaciones de códigos: evaluación docente, retroalimentación, recuerdo del docente, docente inspiracional y claridad en las explicaciones. En cuanto a este último, se ha agotado su explicación; pero aparece el código para indicar su presencia dentro del grupo en la figura 35. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, mediante las citas vinculadas a estos grupos y que no han sido comentadas con anterioridad.

En primer lugar, hay cinco citas relacionadas con la evaluación docente. El participante 1 refiere:

me he podido llevar bien con los estudiantes, he podido llevar a cabo todas mis actividades pendientes en estos dos años de pandemia. He podido tratar bien a los estudiantes, he tratado bien mis clases, he salido muy bien en las evaluaciones... Entonces, de alguna manera, he podido sobrellevar este problema de la pandemia, en ese sentido (1:50, pp. 15 y 16).

El testimonio docente lo vincula estrechamente con la evaluación del profesorado que realiza el CETYS en el transcurso y al final del semestre. En otro momento de la entrevista (1:58, p. 2), el participante alude a la evaluación docente como una forma de retroalimentación

también hay una retroalimentación por parte del estudiante y de alguna manera, nosotros también como maestros, de alguna manera, nos estamos educando respecto a ello ¿por qué? porque, porque tenemos que adecuarnos a su manera de ser. Cada generación es distinta; esta generación con la pandemia es totalmente diferente. Estamos atendiendo en línea; es totalmente diferente.

La cita también ha sido etiquetada con el código adecuación.

Además de la evaluación sistemática que realiza la institución, parte del testimonio docente es el que es producto de la autorreflexión en la labor de educar. El participante 3 (3:66, pp. 28 y 29) en el mismo momento de la entrevista externa el ejercicio de autoevaluación que realiza y lo hace con las siguientes palabras:

Me sirve mucho esta, ahora sí que voy a agarrar un beneficio de esta de la plática. Me sirve mucho para reflexionar lo que se ha hecho, lo que se ha hecho bien. También decir, bueno, no todo ha sido ni en vano, ni han sido puras malas experiencias; sino que también podemos tomar cosas buenas y me sirve mucho para internalizar o interiorizar estas prácticas que hemos llevado a cabo.

Por su contenido, la cita también se ha vinculado a la denominación responsabilidad docente.

El participante 5 refiere también a esa reflexión que surge de la evaluación del trabajo docente, vinculando su dicho también con el código responsabilidad docente, expresa que “cuando se dan escenarios desfavorables al aprendizaje, incluso cuando hay un rechazo hacia el trabajo docente, es necesario hacer un alto en el camino” (5:48, p. 4).

Con las mismas vinculaciones de códigos se comparte lo que el participante 8 asume como el punto de enfoque que debe realizar una vez interiorizada la evaluación del docente. Al recordar durante la entrevista el descontento de algún estudiante por su calificación, explica lo sucedido, resaltando que esta persona, en consecuencia, le retiró la palabra y comenta:

Pasó, eso pasó. Ya te digo, ya te digo todo ¿Okay? Yo te digo, no es con todos. Yo te digo, más o menos tengo una media de un 97% de aprobación con los estudiantes. O sea, no, no, no he tenido un mal desempeño con los estudiantes. Pero ahora me estoy enfrascando en ese 3%, en ese 3%, que no... que no...

Además del código evaluación docente, también hay referencia al denominado retroalimentación, como parte del testimonio docente. En dos ocasiones, el participante 4 se refiere a ello.

La forma de testimoniar en forma adecuada el trabajo de enseñanza en lo cotidiano lo expresa así:

Es como un equipo, como que trato de que no sea individual; sino como que, a este equipo, ciertas tareas diferentes digamos, diferentes, y cuando presentan la asignación, ya sea en forma de exposición o de trabajo le dedico un buen de tiempo para dar *feedback*. de eso que estoy notando. Cómo ellos podrían mejorar lo que están presentando (4:7, p. 3).

La cita también se vincula con el código llamado responsabilidad docente.

En un espacio más dentro de la entrevista (4:17, p. 4), el participante alude a su testimonio docente, por medio de la retroalimentación. Con satisfacción expresa: “A lo mejor le dedico más tiempo a esa persona que... darle su retroalimentación, empujarla a que me conteste lo que le digo; cuando le doy retroalimentación, que me conteste...” Rostro del Otro y responsabilidad docente son las denominaciones adicionales a esta cita.

Un código más dentro del grupo testimonio docente es el denominado recuerdo del docente. Además de lo ya expresado sobre éste, se adiciona lo que el participante 1 comparte en dos citas. Por un lado, vinculado también con el código respeto, el profesor indica que un buen testimonio de un docente se refleja si a los estudiantes “...alguien les pregunta: ¿Qué te parece el profesor tal? Sí me parece muy bien, o sea que lo recomienden a uno, [...] Un respeto hacia uno y se acuerden también de la clase de uno” (1:44, p. 11). Por otro lado, establece que ese testimonio se da porque el docente “... no solamente dio la clase, dio un ambiente respetuoso; de respeto con

el estudiante y le recuerdan a uno, tanto la clase, como aquello personal y esto es muy gratificante” (1:61, p. 4). Ambas citas, también se vinculan al código respeto.

Además de otra cita ya presentada, nuevamente se trae a colación el código denominado docente inspiracional; es decir, la manera en la que el testimonio de un docente provoca en el estudiante una inspiración motivadora en su formación. El participante 1 recuerda que el testimonio de un profesor suyo le inspiró a imitar las cualidades de aquella persona. Lo traduce de la siguiente manera: “de la misma manera, esas cosas lo marcaron a uno. Y me dije: cuando yo llegue a ese nivel, también me gustaría hacer eso mismo ¿sí?” (1:34, p. 8).

Las otras citas que ya se comentaron sobre los códigos son: 1:15, p. 3, 1:16, p. 4, 1:33, p. 8, 1:49, p. 14, 3:11, p. 5, 3:58, p. 17, 4:23, p. 11 y 4:50, p. 19.

Para sintetizar lo encontrado en relación con la categoría denominada testimonio docente, lo compartido por los participantes parte de lo que ellos reflexionan sobre su propia labor y lo que observan en la práctica docente de sus compañeros de trabajo, así como sus profesores en su etapa de estudiantes.

Se descubre una priorización por lo cognitivo y con el dominio que tiene el docente sobre la materia que imparte, el logro de aprendizajes y la claridad en las explicaciones; se vincula el testimonio docente con los valores. Se destaca que el aprendizaje axiológico es relacionado con la manera en la que el estudiantado observa el actuar de sus docentes como modelos para seguir, según lo manifiestan en el discurso. Se señala que el antitestimonio se detecta por el estudiantado de manera más rápida y crea un impacto mayor. Se encuentra también que un factor importante del testimonio docente es la motivación que propicia el profesor para la superación de los estudiantes que puede en la pasión que se contagia llegando incluso a tener implicaciones de índole vocacional.

Un hallazgo más es el conjunto de valores mayormente vinculados al testimonio docente; a saber, la empatía, la responsabilidad, el respeto, la humildad y la solidaridad. Además de la ya comentada importancia de la empatía en la pedagogía de la alteridad, en este apartado, adicionalmente, se destaca lo compartido en el discurso docente sobre su propia experiencia como estudiantes de la que se interpreta que la empatía o la falta de ella tuvo un papel relevante en su formación. Cobra especial interés también la responsabilidad del docente en términos, especialmente de dar retroalimentación. Un valor más al que refieren los participantes sobre el testimonio docente es el respeto que se le tiene al profesor, el recuerdo que tienen los estudiantes de él en el tiempo y lo inspiracional que logra ser en la vida personal y profesional del estudiantado. La humildad con relación al testimonio docente se traduce en la forma en que el docente reconoce sus errores, el no mostrarse inalcanzable y en no tomar actitudes fuera de su identidad destacando una concepción sobre que el docente "toca vidas". La solidaridad se traduce en los acuerdos de trabajo colegiado que se da entre los profesores en aras de lograr un mejor acompañamiento del Otro.

Un hallazgo más es que el testimonio es respaldado, según el discurso docente, con el sistema de evaluación del desempeño que realiza CETYS Universidad en el transcurso y al final de cada ciclo, al proporcionar espacios de reflexión y retroalimentación, lo que se traduce en un mejoramiento del testimonio que se da a los otros.

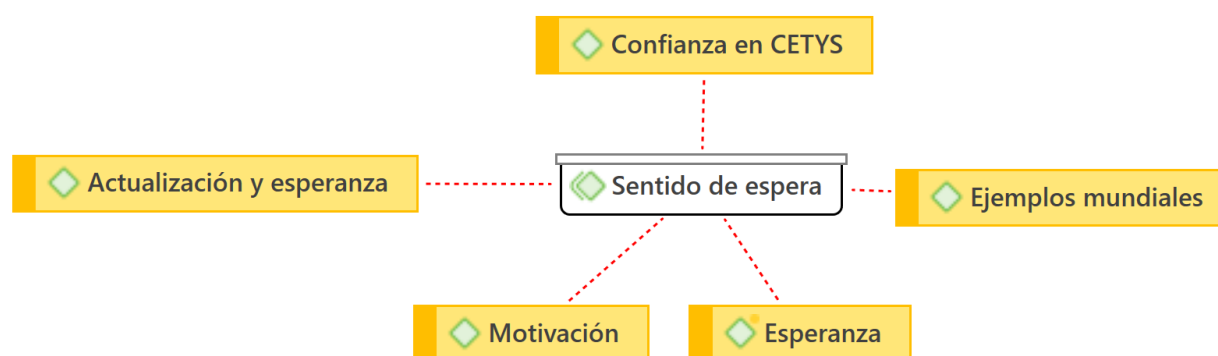
Hasta aquí se han presentado los resultados sobre el grupo de códigos, que también integra una de las categorías de pedagogía de la alteridad seleccionadas, de nombre testimonio docente. Ahora se continúa presentado lo relativo a sentido de espera.

Sentido de espera

En este apartado se presentan los resultados sobre la categoría de la pedagogía de la alteridad llamada sentido de espera. Para ello, con el mismo nombre se denominó al grupo de cinco códigos que la conforman, tal como puede visualizarse en la figura 37.

Figura 37

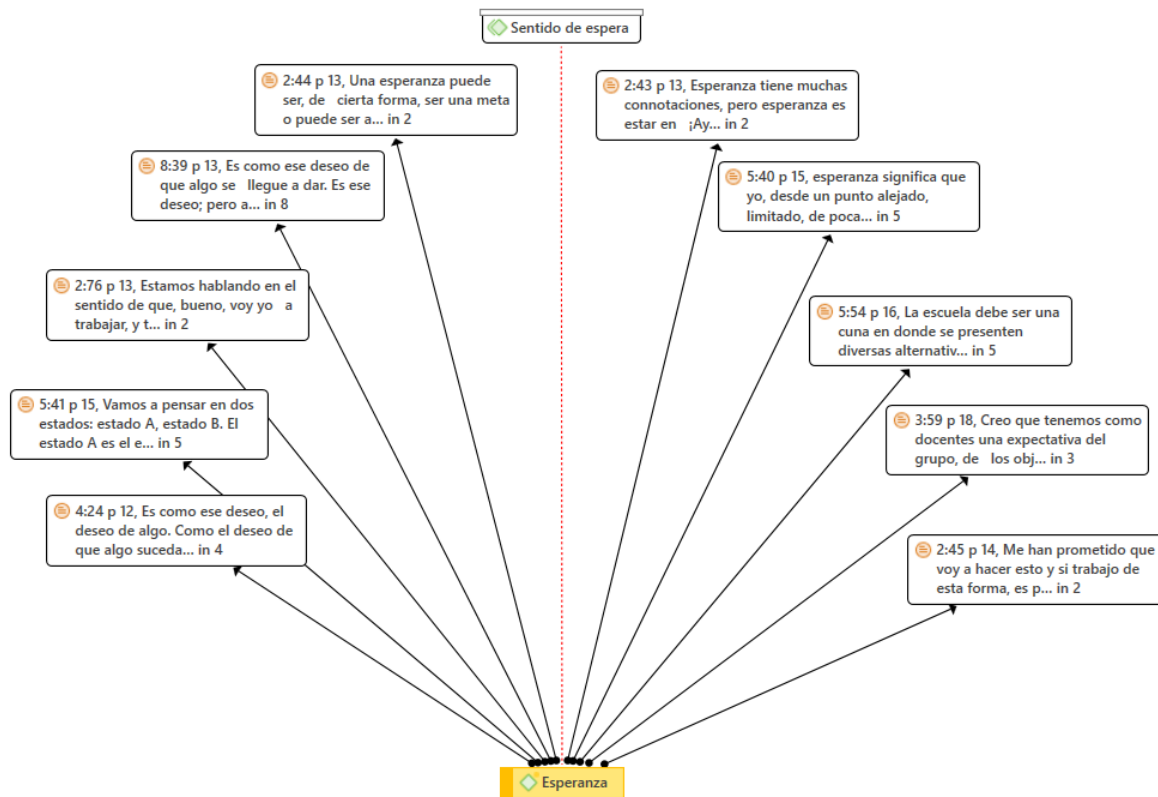
Códigos sobre sentido de espera



El código que presenta un mayor número de citas, 47, y que, además, se considera de alta relevancia en la interpretación del sentido de espera que posee el profesorado en cuestión, es esperanza. Para describir los hallazgos, se continúa con la misma mecánica que se ha aplicado con anterioridad ante denominaciones muy densas; por un lado, se hace una subclasificación y por otro, se excluyen citas que ya han sido comentadas, a menos que la relevancia de alguna provoque la pertinencia de referirse a ella. Se procede primero a presentar las que no tienen ninguna otra codificación; es decir, que solamente vinculan el sentido de espera con la esperanza, tal como se muestra en la figura 38.

Figura 38

Citas sobre esperanza sin otras codificaciones



Cinco citas de cuatro participantes, al abordar la esperanza, pretenden un acercamiento a la definición de esta virtud. En dos aproximaciones el participante 1 expresa su conceptualización. Primero indica que la

Esperanza tiene muchas connotaciones, pero esperanza es estar en ¡Ay! es que me podría ver repetitivo y decir, esperar ¿no? Podríamos decir que es, es un estado que tú quieres alcanzar y que sabes que existe, y que pones la confianza en que, cuando llegues, vas a lograr el éxito de algo que te has propuesto (2:43, p. 13).

Posteriormente profundiza diciendo:

Una esperanza puede ser, de cierta forma, ser una meta o puede ser algo que tú esperas que alguien te platique de algún estado y digas: bueno, estoy seguro de que voy a llegar a

esto y de que estoy seguro de que cuando llegue a ese lugar, voy a lograr lo que me han prometido (2:44, p. 13).

Por su parte, el participante 4 responde de una manera más breve sobre lo que es la esperanza y dice que “es como ese deseo, el deseo de algo. Como el deseo de que algo suceda o de tener algo. Es como un deseo” (4:24, p. 12). Y en ese mismo tenor, el participante 5 expresa que la

esperanza significa que yo, desde un punto alejado, limitado, de poca visibilidad, tengo certeza en alguna medida, quizá amplia, quizá baja, pero tengo certeza que, tras todos los procesos que estoy viviendo, tengo una condición mejor, tengo una condición mejor que la que tengo (5:40, p. 15).

Por último, esta aproximación a definir la esperanza es por parte del participante 8, quien comparte que

Es como ese deseo de que algo se llegue a dar. Es ese deseo; pero a la vez tienes cierta seguridad. Cierta seguridad ¿no? Cierto, cierto *feeling* de que a lo mejor sí se pueda dar lo que tú deseas, eso es la esperanza (8:39, p. 13).

El participante 5 abunda sobre la esperanza como un estado ideal y futuro. Se destaca la precisión de sus palabras y además la anotación del entusiasmo que se manifestó, en el momento de la entrevista, tanto en su expresión gestual y corporal y el tono de la voz. Se explicó de la siguiente manera:

Vamos a pensar en dos estados: estado A, estado B. El estado A es el estado en el que estoy ahora. Tiene una serie de variables afectivas, psicológicas, cognitivas, emocionales, todas las que guste, tenemos todas esas variables que integran mi ser humano de hoy y aquí tengo una condición B que es un ser humano que no conozco, pero que soy yo mismo.

No lo conozco, pero soy yo mismo. No sé, no sé quién es ese ser humano que, a ciencia cierta. Por muchos discursos bonitos que digamos, no puedo yo saber quién es ese estado B, que soy yo mismo, yo estoy ahí. La esperanza es, a pesar de que, en este momento, entre el estado A y el B, puede haber nubosidad, puede haber un camino escabroso, puede haber obstáculos... Puede haber peligros, puede haber amenazas, la esperanza es que yo sé que algún día me identificaré, seré, hablaré, saludaré a ese yo futuro que está allí. Esa es la esperanza. Entonces es esa certeza de que el yo de hoy va a platicar, a convivir, a entenderse, a comunicarse, con el yo de mañana, con el yo de mañana ¿Qué tendrá el yo de mañana? Nadie lo sabemos. Yo no sé cómo va a ser mi yo dentro de 50 años, si es que los vivo ¿Cómo será No mi yo dentro de cinco años, si es que los vivo? No lo sé; pero tengo la esperanza de que, a pesar de todos los elementos turbios, desfavorables o incluso, de oposición, yo sé que estaré platicando con ese yo dentro de cinco años; así percibo yo la esperanza (5:41, p. 15).

El sentido de espera que tiene como base la virtud ahora comentada, muestra dos momentos, ciertamente complementarios: por un lado, cuestiones escolares que generan esperanza en la preparación académica y, por otro lado, la esperanza que remite al ámbito laboral.

En cuanto a lo que ocurre en la escuela, el participante indica: “creo que tenemos, como docentes, una expectativa del grupo, de los objetivos de aprendizaje. Como docentes se tiene esa expectativa de los alumnos, que vamos a llegar para allá” (3:59, p. 18). Esta perspectiva de la labor que realiza la escuela en aras de la esperanza la comparte el participante 5, al declarar que

La escuela debe ser una cuna en donde se presenten diversas alternativas de ser futuro, alternativas de ser futuro. Condiciones elementales básicas, líneas muy generales de un ser

futuro que hoy no existe; pero que debe visualizar el ser presente para poder llegar a él (5:54, p. 16).

La esperanza para la inserción en el mundo laboral propio del gremio es un asunto abordado en varias ocasiones. Por su parte, el participante 2 externa, tomando la voz del estudiante que percibe a la escuela como la institución que le da sentido de espera:

Me han prometido que voy a hacer esto y si trabajo de esta forma, es porque realmente llegué a ese nivel y pones toda tu confianza en eso. Yo sé que, trabajando duro, siguiendo este camino, voy a llegar a ese lugar porque lo he visto en otras personas, porque he visto como otros han luchado y han podido tener éxito.

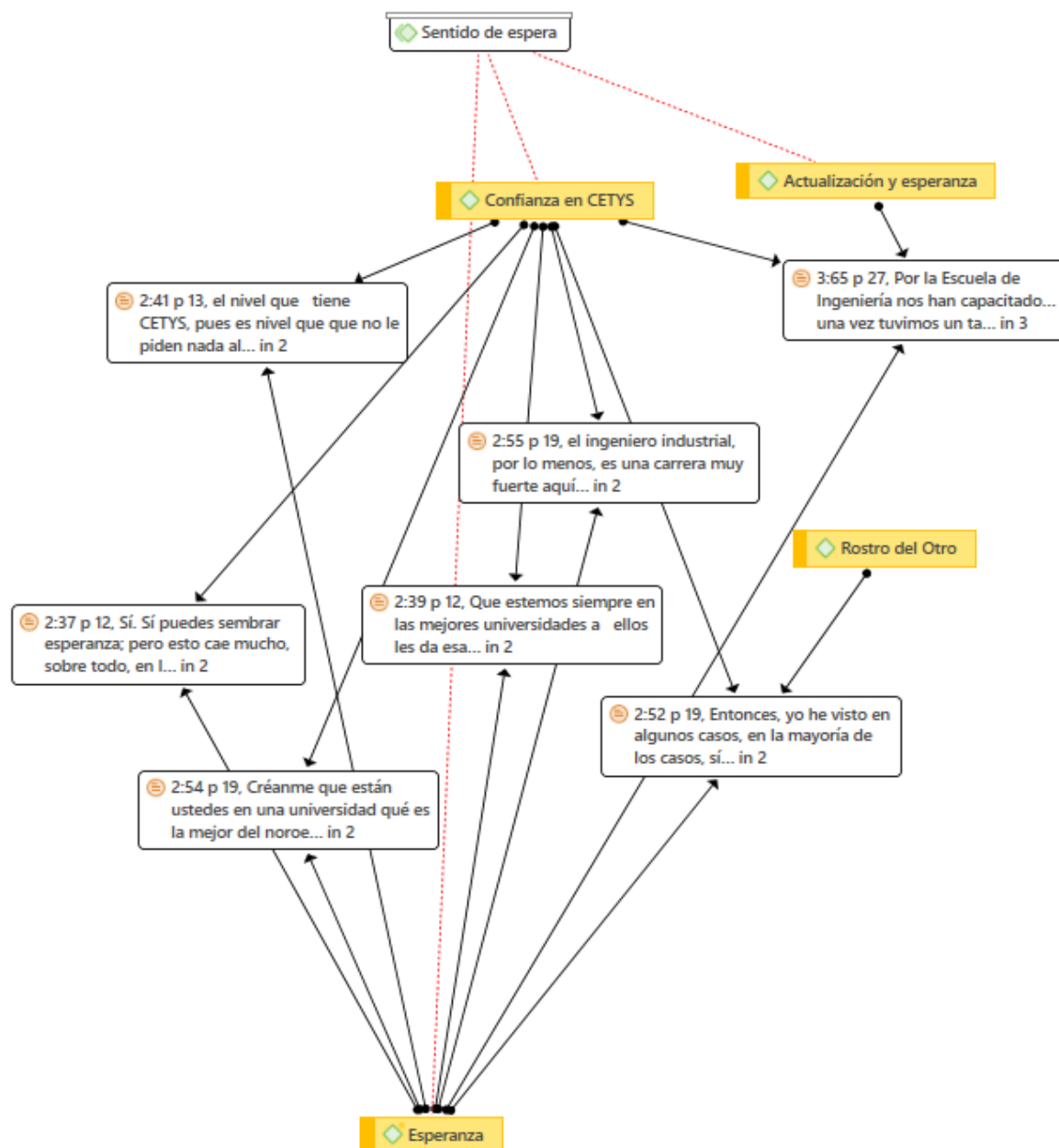
Entonces tomas un modelo y tienes la esperanza de llegar a ese lugar (2:45, p. 14).

En otro momento (2:76, p. 13), el mismo participante precisa “Estamos hablando en el sentido de que, bueno, voy yo a trabajar, y tengo la esperanza de que me va a ir bien, de que voy a poder llegar a este lado. Hay muchas formas...”

Para continuar, se procede ahora a presentar las citas que, además de vincularse con el código llamado esperanza, también contienen otras codificaciones. Se comienza por los códigos que pertenecen al mismo grupo y que comparten un mayor número de citas con el código en comento: confianza en CETYS, motivación y actualización y esperanza. En cuanto al primer código, se observa la serie de citas relacionadas en la figura 39.

Figura 39

Citas sobre esperanza, vinculadas a confianza en CETYS



Puede observarse y es de destacar que el participante 2 es quien compartió la mayor cantidad de opiniones, incluso lo ya comentado con antelación en la cita 2:40, pp. 12 y 13, no solamente por ser docente en la actualidad; sino también por ser egresado de la institución.

Al dialogar sobre la posibilidad de que la institución siembra esperanza en los estudiantes, el participante asiente y comenta:

Sí. Sí puedes sembrar esperanza; pero esto cae mucho, sobre todo, en la confianza que tienen en la institución, en el prestigio que tiene CETYS. El poder... el saber el nivel de relaciones que hay con la sociedad en cómo se desempeña esta institución a nivel estado y eso les da confianza a los alumnos. Por algo vienen y estudiar en CETYS Universidad (2:37, p. 12).

En otra parte de la entrevista, el participante 2 destaca dos cuestiones que implica el trabajo que realiza el CETYS y que generan esperanza en los estudiantes: una mayor certeza de inserción al mundo laboral y la posibilidad de tener una experiencia internacional. Comparte:

Que estemos siempre en las mejores universidades a ellos les da esa esperanza de que cuando salgan, pues puedan tener una formación sólida, puedan desempeñarse en su área de trabajo, puedan, de cierta forma. Confiar sobre todo en lo que están haciendo en CETYS, les va a servir para cuando puedan irse a vivir al extranjero. (2:39, p. 12).

Insiste en la parte laboral y la esperanza que genera el CETYS, cuando explica: “Entonces, yo he visto en algunos casos, en la mayoría de los casos, sí veo que salen con esa confianza de poder ser ingenieros industriales; de poder ir a competir con otros, con otros profesionistas de otras universidades” (2:52, p. 19). Lo compartido también se vincula con el código rostro del Otro. La labor que realiza la institución y que provoca confianza generadora de esperanza, la destaca nuevamente al indicar que “el nivel que tiene CETYS, pues es nivel que no le pide nada al Tec de Monterrey ¿no?” (2:41, p. 13).

La confianza en CETYS la comparte con el estudiantado, en aras de generar esperanza, según externa y, para reflejar la manera de hacerlo comenta que se dirige a los estudiantes en los siguientes términos:

Créanme que están ustedes en una universidad que es la mejor del noroeste del país y competimos con las mejores que hay en México. Que están acreditadas, que tienen acreditaciones que nosotros obviamente, somos también auditados y tenemos que tener ese a nivel. Y eso también te garantiza a ti como estudiante que lo que te estamos enseñando, pues sí tiene sustento y que sí estamos a la vanguardia (2:54, p.19).

Reitera que es una esperanza cierta, debido que “el ingeniero industrial, por lo menos, es una carrera muy fuerte aquí en el CETYS. En otras instituciones también es fuerte; pero el área que más, de cierta forma, que tiene mayor fortaleza de la mayor fortaleza...” (2:55, p. 19).

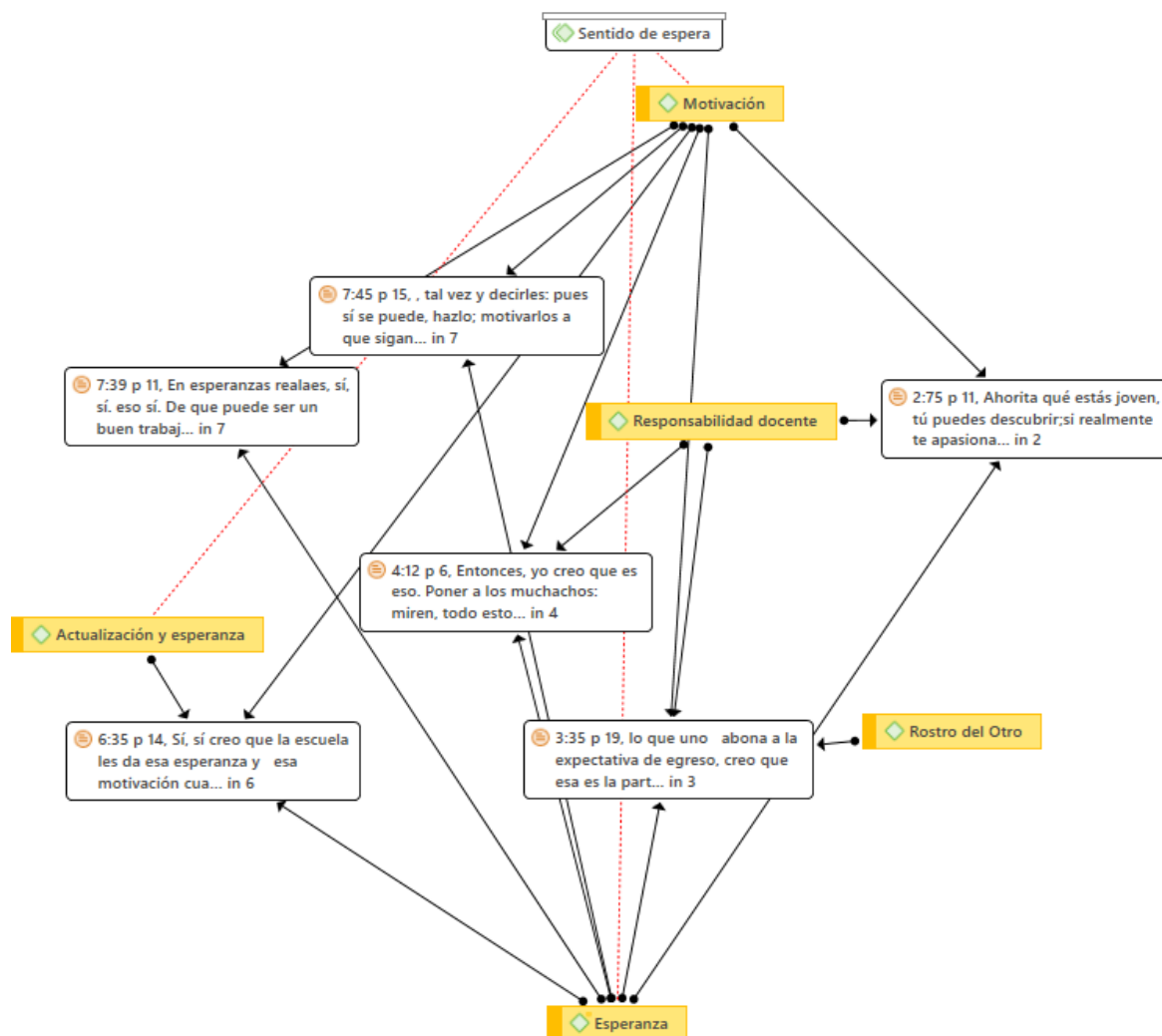
En el mismo tenor, el participante 3 (3:65, p. 27) expresa la manera en que el nivel educativo del CETYS genera esperanza y argumenta su dicho con una vivencia

Por [parte de] la Escuela de Ingeniería nos han capacitado... una vez tuvimos un taller [al] que vinieron maestros [...] de UCSD y personal de empresas de tecnología a platicarnos de ¿Qué es lo... o cómo lo hacen en UCSD? y cómo se juntan con la industria para poder ofrecer un curso que valga la pena, un curso centrado en el alumno. Entonces estas ideas, por ejemplo, de inserción por pares, de aula invertida... Esas estrategias empezaron a permear en CETYS y dije ¡Órale!

Presentadas que fueron las citas que vinculan los códigos denominados esperanza y confianza en CETYS, ahora se hace lo conducente con la conexión entre esperanza y motivación. Además de las ya comentadas, citas 3:62, pp. 23 y 24, 4:32, p. 15, se presenta el resto que cumple con estas condiciones, según se muestra en la figura 40.

Figura 40

Citas relacionadas al código esperanza, vinculadas a confianza en CETYS



Dos son las citas que vinculan solamente la esperanza con la motivación. Ambas son intervenciones del participante 7. Por una parte, (7:39, p. 11) hace una distinción entre la esperanza y la construcción de falsas expectativas, cuando afirma que el sentido de espera debe fundarse “en esperanzas reales, sí, sí. eso sí. De que puede ser un buen trabajador, un buen trabajador, un buen director. De que tenga esperanzas de que... de que va a salir adelante”. También lo ejemplifica al

adentrarse en la entrevista al impulsar a los estudiantes a responder a convocatorias para sacar adelante sus proyectos. Así lo comenta:

Tal vez y decirles: pues sí se puede, hazlo; motivarlos a que sigan adelante y a que sigan ellos experimentando y que, si a lo mejor en una convocatoria no te fue bien, pues en la siguiente; no decir no, no, no, a la primera, que digan: no funcionó, no gané...; sino qué aprendiste, qué te comentaron en esa convocatoria y qué es lo que tienes que mejorar para la siguiente vez” (7:45, p. 15).

En otro orden de ideas, la esperanza, vinculada a la motivación, también fue relacionada con el código nombrado responsabilidad docente en tres ocasiones. El participante 4 les impulsa, como quedó manifiesto en el párrafo anterior. Con palabras muy parecidas expresa: “Entonces, yo creo que es eso. Poner a los muchachos: miren, todo esto hay ¡aviéntate! ¡aquí está esto!” (4:12, p. 6).

El participante 2 (2:75, p. 11) narra la experiencia de un estudiante que dudaba sobre su profesión y estaba indeciso de la carrera que ya cursaba; el docente se responsabiliza de la situación y aconseja: “ahorita qué estás joven, tú puedes descubrir; si realmente te apasiona lo que estás haciendo, adelante ¿no? No tengas miedo. Es algo que tú has escogido libremente”.

El acompañamiento en ese sentido, también lo evidencia el participante 3, quien testimonia la forma de trabajar su materia, en aras de motivar y generar esperanza. Lo que comparte, también fue codificado con la denominación rostro del Otro. Refiriéndose, entonces al papel del docente indica:

lo que uno abona a la expectativa de egreso, creo que esa es la parte interesante del asunto, cómo los alumnos, no solamente que se enfoquen o que se puedan enfocar ¡ah sí! Vas a

salir bien de la materia; sino que hacia dónde te permite tu materia voltear a ver, qué te va a permitir tu materia hacer en un futuro (3:35, p. 19).

Para cerrar la presentación de resultados relacionada con la esperanza y la motivación, el participante 6 lo vincula también con la actualización docente, ante lo cual se asignó a su dicho el código con ese nombre. Al respecto, al cuestionarle si la escuela es agente de esperanza, responde:

Sí, sí creo que la escuela les da esa esperanza y esa motivación cuando los acercamos a la vida profesional; es decir, cuando les ponemos proyectos que están relacionados con la industria Ahí es donde yo creo que ellos dicen ¡Ah sí! Eso sí me gusta o eso no me gusta; por aquí no va por aquí sí va y creo que esa parte de vinculación es muy importante y que la vaya teniendo desde los primeros semestres, porque de repente llegan a séptimo, llegan a hacer sus prácticas y se dan cuenta de que eso no es lo que quieren (6:35, p. 14).

Además de las citas ya comentadas, dos más que unen el código esperanza con otro código del mismo grupo, llamado actualización y esperanza son las siguientes: el participante 2 afirma:

Estar a la vanguardia porque, digo, es importante siempre dar las clases, basarnos en algunas referencias de acervos; pero la investigación, eso también es importante. Te vas actualizando ¿no? Y ayudas a cambiar retículas, ayudas a actualizar temas que hoy en día están prevaleciendo. En el ámbito mío, por ejemplo, pues hago investigación también de lo que va en el futuro, de lo que va a suceder (2:60, p. 21).

En ese mismo tenor, el participante 3 indica:

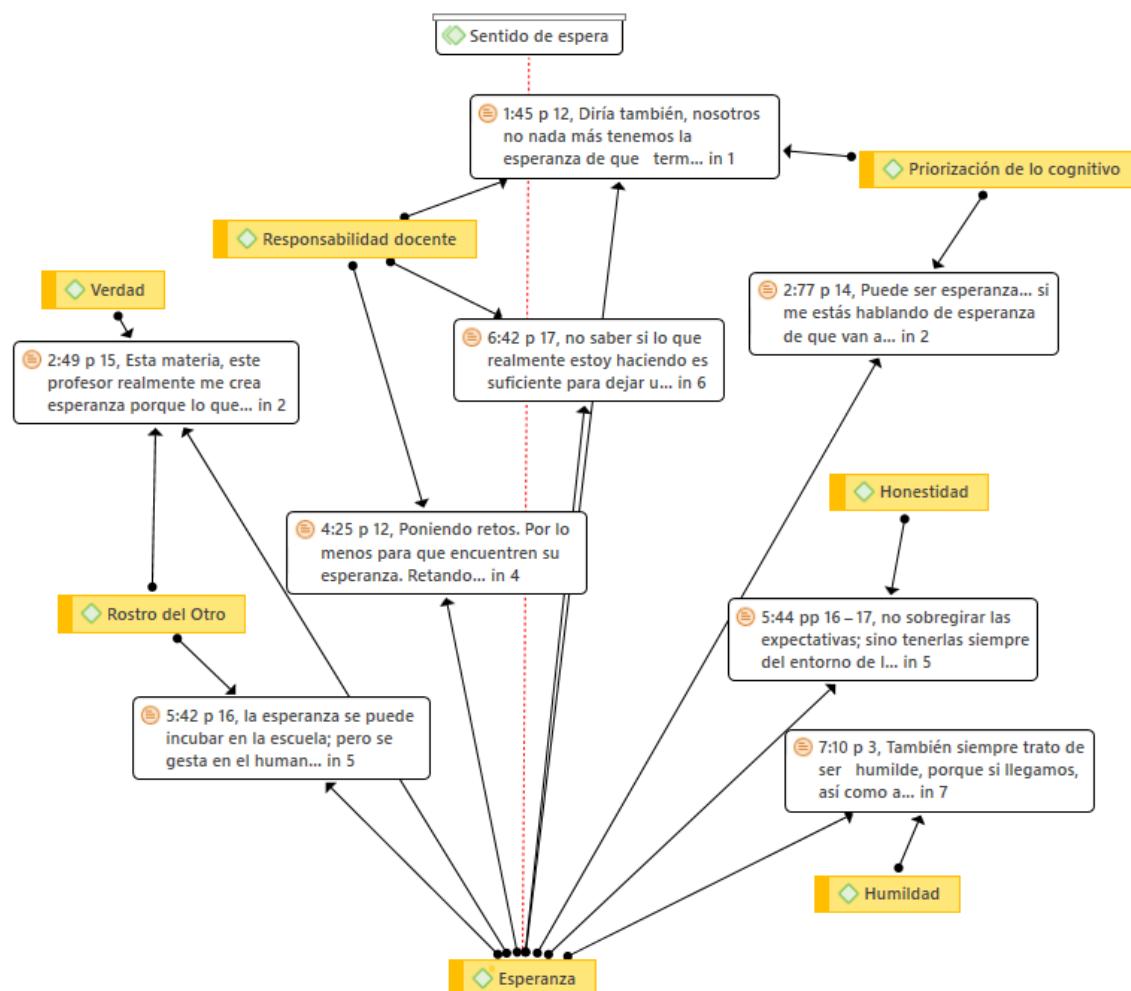
Creo que tengo un alumno que es ingeniero en Ciencias Computacionales. Le di clases, en sus primeros semestres. Creo que ahorita va en, si no me equivoco, si no me fallan las cuentas, va en quinto semestre de la universidad y no está haciendo prácticas profesionales, ya está trabajando.

Lo contrataron en una empresa como ingeniero Junior. Demostró que sabía la suficiente porque se puso a estudiar por su cuenta y desarrolló su habilidad para desarrollar páginas web y le demostró a su empleador que él podía hacer el trabajo de un ingeniero Junior y le están pagando como ingeniero junior. No es practicante y no ha salido de la ingeniería. Entonces creo que podemos nosotros, en la medida en que empecemos a generar en el alumno esa urgencia por no te quedes n'omás con lo que te puede enseñar uno en clase, en la medida en que podamos nosotros transmitir esa urgencia, es expectativa, del alumno de que la escuela me tiene que enseñar todo; es responsable enseñarme todo lo que tengo que saber, en la medida en que logremos eso, creo que tendríamos mejores egresados (3:61, pp. 21 y 22).

Habiendo abordado las citas relacionadas con el código esperanza y otros códigos del mismo grupo, sentido de espera, se presentan los resultados obtenidos sobre citas vinculadas con la esperanza y otras codificaciones, no pertenecientes al grupo, como se observa en la figura 41.

Figura 41

Citas sobre sentido de espera y esperanza relacionadas con otros códigos



Destaca, en primer término, la relación que existe entre la esperanza y la responsabilidad docente, al respecto, el participante 4 indica que la forma de generar la esperanza es “poniendo retos. Por lo menos para que encuentren su esperanza. Retando” (4: 25, p. 12). Por su parte, el participante 6 hace ver la responsabilidad del docente en la generación de esperanza cuando destaca la incertidumbre del profesor al no saber lo que pasará con el estudiante, aunque alude a la esperanza de que haya algo bueno a rescatar; “no saber si lo que realmente estoy haciendo es

suficiente para dejar una semillita ahí y que vaya creciendo a lo largo de la carrera y, al final, cuando egrese, sí se vea esa parte” (6:42, p. 17).

Hay una priorización de lo cognitivo, y así se codificó también, lo que comparte el participante 1 (1:45, p. 12), con relación a la esperanza y la responsabilidad del docente:

Diría también, nosotros no nada más tenemos la esperanza de que termine la carrera; sino que aprenda los conocimientos de ingeniería, para que, a la hora de su salida, pueda aplicarlo en el área, este, en general, o sea en el trabajo y todo eso ¿no? la educación como que queremos, que sea que sea una buena educación de ingeniería y lo que queremos, la esperanza en que pensamos es que la pueda ejercer bien, a la hora de su salida.

También prioriza lo cognitivo en la generación de esperanza el participante 2 e indica, en forma dubitativa:

Puede ser esperanza... si me estás hablando de esperanza de que van a aprender o... porque los alumnos, si yo les pregunto esto... yo tengo la esperanza de que apruebe el curso. Bueno pues, esa es una esperanza y podemos decir, sí. Si estudias, vienes a clases, si participas en el salón es... este muy probable que puedas aprobar el curso, que puedas aprender y que te van a servir estos conocimientos para el siguiente semestre o inclusive, para cuando tú te gradúes que pueda salir a trabajar ¿no? (2:77, p. 14).

Un código más que se relaciona con el de esperanza es el denominado rostro del Otro. Dos citas se refieren a ello y es así como el participante 2 (2:49, p. 15) refiere la manera en la que se puede expresar un estudiante en quien se generó esperanza:

Esta materia, este profesor, realmente me crea esperanza porque lo que él dice pues está sustentado en su experiencia, en los conocimientos, en la verdad, en todo lo que realmente

va a suceder cuando salga de la carrera. Eso, yo creo, que por ahí podemos crear esa esperanza en ellos, en las aulas y afuera también.

La cita también fue codificada con la denominación de verdad, parte de los valores con un menor número de citas.

Insiste en la generación de esperanza y la relación con el rostro del Otro, el participante 5 al declarar que “la esperanza se puede incubar en la escuela; pero se gesta en el humano de manera diferente, irreplicable en cada uno” (5:42, p. 16). Aunque en otro momento también previene en “no sobregirar las expectativas; sino tenerlas siempre del entorno de lo factible, de lo posible y de lo rentable” (5:44, pp. 16 y 17). Opinión que también fue vinculada con el código llamado honestidad.

Finalmente, el participante 7 vincula la esperanza con el valor de humildad, complementando con ello una educación en la que subyace el sentido de espera

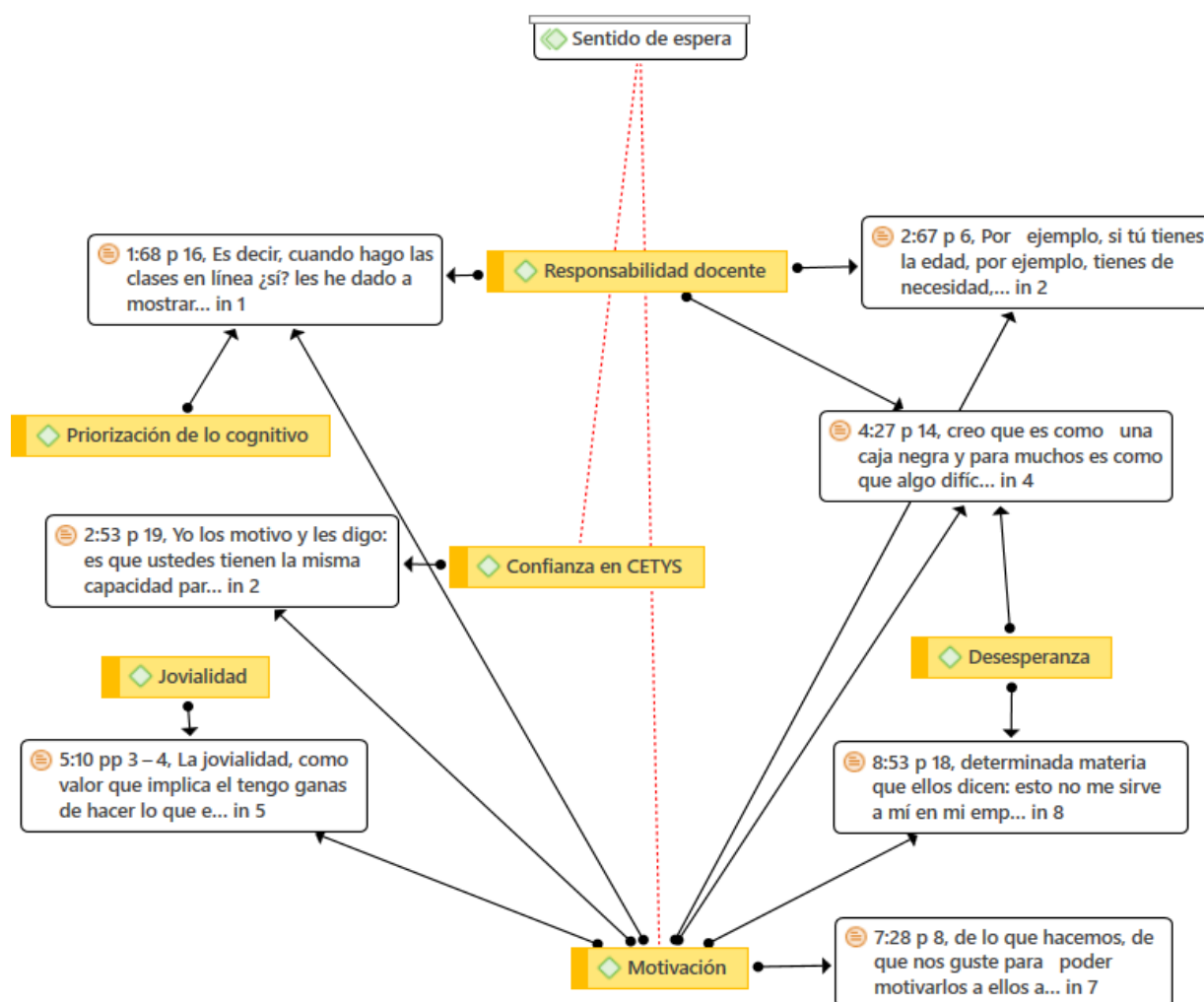
También siempre trato de ser humilde, porque si llegamos, así como a qué es que “yo soy” ¿no? así como que al muchacho ya lo estás como... no sé, predisponiendo. Bueno sí, tal vez tengamos un currículum extenso; pero hay que ser humildes para el nivel en que ellos pudieran estar, para que ellos vayan creciendo junto o puedan llegar a ser o llegar al nivel de uno ¿no?

Hasta aquí se presentan los resultados relacionados con la categoría de la pedagogía de la alteridad llamada sentido de espera, con el código esperanza. Se insiste que, de las 47 citas así codificadas, ya en otros subapartados se han comentado las siguientes: 2:40, pp. 12 y 13, 2:46, pp. 14 y 15, 2:56, p. 20, 3:57, p. 17, 3:60, p. 19, 3:62, pp. 23 y 24, 4:32, pp. 15 y 16, 4:43, p. 6, 4:48, p. 13, 5:43, p. 16, 5:50, pp. 7 y 8, 7:23, p. 7 y 8:38, p. 12.

Se procede ahora a presentar las citas que vinculan el sentido de acogida con el código, excluyendo nuevamente, aquellas que ya han sido descritas, tal como se muestra en la figura 42.

Figura 42

Citas sobre sentido de espera y motivación



La necesidad de que el docente motive a los estudiantes y que esto implique el sentido de espera queda patente con la opinión del participante 8. Lo que comparte, por su naturaleza, también se vincula con el código llamado desesperanza. Así, indica que hay:

determinada materia que ellos dicen: esto no me sirve a mí en mi empresa ¿Cómo tú lo vas a estimular? O sea, su objetivo en la vida, el final, es ser gerente o tener oportunidades

en las empresas. Él sabe el trabajo que tiene que hacer en esta empresa, él sabe que, por ejemplo, no sé, que la estimación matemática de un modelo dinámico de segundo orden, no le va a servir pa' un carajo en su empresa porque sencillamente lo haces en un Excel, los gráficos, canalizar el rendimiento y listo. Entonces, o sea, ahí, ahí está pienso yo ¿Okay? Siempre es la visión particular ¿Okay? Ahí está el asunto, ahí está el asunto ¿Cómo yo te puedo vender una esperanza de algo que ya tú mismo sabes que...? (8:53, p. 18).

La motivación que subyace al sentido de espera también se vincula con la responsabilidad que asume el docente, según lo muestran tres opiniones; así se vinculan estas tres citas con el código que a esto se refiere. El participante 4, por su parte, indica la manera en que se podría motivar a los estudiantes en materias que, por lo regular requieren de ellos un mayor esfuerzo, por lo que necesitan de un impulso adicional, así es que externa: “creo que es como una caja negra y para muchos es como que algo difícil: matemáticas, físicas... y como que mejor le sacan la vuelta ¿no? Entonces deberíamos de hacer más difusión de lo que hacemos” (4:27 p. 14).

El participante 2 ejemplifica la manera en la que se responsabiliza de los estudiantes, con la finalidad de motivarles a insertarse en el ambiente laboral, a través de las prácticas profesionales, con lo que pretende generar un sentido de espera. Indica lo siguiente:

Por ejemplo, si tú tienes la edad, por ejemplo, tienes de necesidad, vamos a suponer que es un chavo de quinto, sexto semestre de la carrera, yo consideraría, por ejemplo, bueno busca prácticas. Tú ya tienes los conocimientos para que podamos canalizarte y realices prácticas profesionales, ayudes a tu papá. En el caso hay empresas que te pueden pagar las prácticas. En cierta forma pues puede ser una ayuda. En varios casos lo he hecho así (2:67, p. 6).

En cuanto a la responsabilidad que asume el docente por la motivación de los estudiantes, el participante 1 refiere el caso especial en el que su intervención debía generar el sentido de espera, motivando al estudiantado en el lapso de la pandemia por Covid-19. “Es decir, cuando hago las clases en línea ¿sí? les he dado a mostrar mi mejor perspectiva, mi mejor semblanza de que todo está bien, que podemos salir de ese problema y dar mi clase como debe ser” (1:68, p. 16).

El participante 2, en otro sentido, indica cómo motiva a los estudiantes con la finalidad de aumentar el sentido de espera, haciendo referencia a la solidez y calidad educativa del CETYS. “Yo los motivo y les digo: es que ustedes tienen la misma capacidad para poder desarrollar los mismos proyectos, las mismas actividades que un ingeniero de otra universidad e incluso, más prestigiosas” (2:53, p. 19). Esta cita también se vincula con el código llamado confianza en CETYS.

Un valor, así codificado, es el de jovialidad, mismo al que hace referencia el participante 5 (5:10, pp. 3 y 4). Es a través de ese valor que nace el sentido de espera, en el que está inmersa la motivación. En forma detallada el entrevistado comparte:

La jovialidad, como valor que implica el tengo ganas de hacer lo que estoy haciendo.

Quizá no estoy mi mejor estado anímico; pero quiero hacer lo que estoy haciendo, tengo ganas de hacer lo que estoy haciendo. Quiero... quiero terminar lo que empecé en un período lectivo, quiero continuar con una formación que ya empecé; pero eh... Ese querer hacerlo, ese deseo de hacerlo, desde el punto de vista jovial. Y jovial quiere decir que voy a poner aquellas actitudes, aquellas formas de expresarme, que reflejen mi deseo; que hagan evidente mi deseo de continuar con lo que estoy haciendo, mi día a día. Entonces eso me parece muy valioso en mi punto personal para la ruptura, la ruptura de lo que sería, digámoslo, una rutina agobiante; una rutina que podría llegar a ser odiosa para los

aprendices. En la medida en que podemos dar ese esquema, ese matiz de diversificación, de motivación hacia la diversificación, me parece que estoy dando una buena clase, aclarando que no siempre, a lo largo de mi trayectoria docente, eso ha sido posible. Han existido momentos en los que dicha jovialidad no se presenta, en algunos grupos. Se percibe la rutina, se percibe el efecto rutinario y la mejora continua, precisamente, está en lograr que, en ediciones posteriores, sease de la misma materia o sease con el mismo grupo de personas, se pueda revertir ese proceso que pudo haber sido, en algún momento aversivo, por otro más favorable.

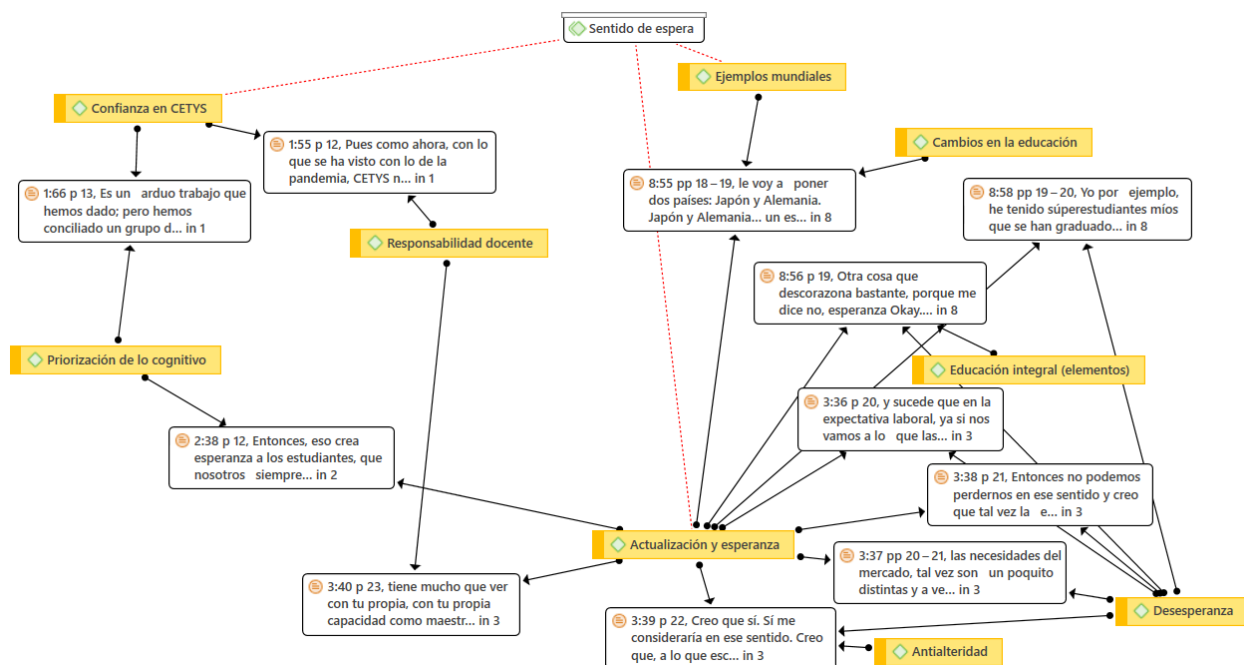
Refiere también el participante 7 (7:28, p. 8) que una manera de suscitar un sentido de espera es motivar a los estudiantes, usando como medio la transmisión del gusto por las actividades que implican la práctica de la carrera: “de lo que hacemos, de que nos guste para poder motivarlos a ellos a que hagan las cosas por gusto y no por obligación”.

Además de las citas presentadas, con el código denominado motivación, también se han descrito anteriormente las siguientes: 1:54, p. 12, 1:63, p. 8, 2:29, p. 9, 2:51, p. 18, 2:75, p. 11, 3:35, p. 19, 3:41, p. 25, 3:62pp. 23 y 24, 4:8, p. 5, 4:12, p. 6, 4:32, pp. 15 y 16, 4:39, pp. 3 y 4, 4:40, p. 4, 4:49, p. 16, 5:29, p.11, 5:47, p. 18, 6:13, p. 6, 6:35, p. 14, 7:14, p.5, 7:16, p. 5, 7:19, pp. 6 y 7, 7:27, p. 8, 7:36, p. 10, 7:39, p. 11, y 7:45, p. 15.

Hay tres códigos más relacionados al sentido de espera: a saber, confianza en CETYS, actualización y esperanza y ejemplos mundiales. Las citas que no se han presentado sobre ellos, se muestran en la figura 43.

Figura 43

Citas de códigos de menor frecuencia sobre sentido de acogida



Se aclara que, por la relevancia que tienen las citas vinculadas a la denominación desesperanza se comentarán en el subapartado que sigue. Estas son: 3:36, p. 20, 3:37, pp. 20 y 21, 3:38, p. 21, 3:39, p. 22, 8:56, p.19 y 8:58, pp. 19 y 20. Aquellas citas que en otro momento ya fueron presentadas son 8:59, p. 20, 8:60, p. 20 y 8:64, p. 23.

Los participantes vinculan el sentido de espera con la actualización docente. Así es que lo expresa el participante 2, quien resueltamente comparte “entonces, eso crea esperanza a los estudiantes, que nosotros siempre estemos, siempre a la vanguardia”. (2:38, p. 12). Esta opinión también fue codificada con la denominación priorización de lo cognitivo. La esencia es compartida por el participante 3 (3:40, p. 23), quien afirma que

tiene mucho que ver con tu propia, [...] capacidad como maestro de estar actualizado. O sea, a mí en particular me encanta estar, ahora sí que al día y hay veces, hay veces que me toca que aprender con mis alumnos.

Esta cita también se vincula al código responsabilidad docente.

En el mismo tenor en el que se relaciona el sentido de espera con la actualización docente, el participante 8 comparte lo observado en otros países, cita que se vincula también con el código del grupo denominado ejemplos mundiales:

le voy a poner dos países: Japón y Alemania. Japón y Alemania... un estudiante alcanzó una carrera universitaria y el menos tiempo que se pasa el estudiante es en la universidad ¿Dónde está el estudiante? Por ejemplo, en Toyota. A ver, hoy te toca un modelo... hacer un modelo de diseño de este prototipo de carro, no sé, el Camry, nos toca hoy hacer el modelo del Camry que vamos a sacar en 2025. No ¡qué no sé estructuras, no sé fluidos, flujo del aire, aerodinámica! Tú sabes, la aerodinámica ¡ah me hace falta aero... aerodinámica! ¡Arriba! Yo te pago la universidad. Fíjate, vete a la universidad. Por la mañana estás estudiando aerodinámica en la universidad y por la tarde, con el modelo. Entonces, o sea, prácticamente la universidad la ven como una capacitación o, por ejemplo, o lo que te hace falta aprender para resolver este problema es lo que vas a ver y no al revés. No es que en la universidad tengas un chingo de materias, las pases; después tu título y vas por una empresa (8:55, pp. 18 y 19).

Algo más que se agrega a los hallazgos sobre el sentido de espera es que lo suscita la confianza en CETYS, así se codificaron dos citas del participante 1, además de las ya descritas. Por un lado, el entrevistado refiere que esa confianza nace de la solidez del profesorado con el que cuenta la Escuela de Ingeniería, indicando que “es un arduo trabajo que hemos dado; pero hemos

conciliado un grupo de trabajo que, hasta ahorita, nos ayudado muy bien. Es decir, cada quien está dando lo que es experto en lo que es. Eso es uno” (1:66, p. 13). La cita también se vincula al código priorización de lo cognitivo.

Por otro lado, el docente hace referencia a que, a pesar de la adversidad, suscitada por la pandemia, el sentido de espera se ha consolidado por la confianza que hay en la institución. Su expresión también se codificó con la denominación responsabilidad docente. Externa:

Pues como ahora, con lo que se ha visto con lo de la pandemia, CETYS no cerró sus puertas. Hemos tratado de mantener la educación como tal. No hemos perjudicado al estudiante, digamos. Él se comprometió estudiar y nosotros damos nuestra parte, seguimos impartiendo las clases, nuestros profesores siguen activos y seguimos manteniendo la educación como debe ser. (1:55, p. 12).

Para sintetizar los hallazgos relacionados a este apartado denominado sentido de espera, los participantes le vinculan con la virtud de la esperanza, traducida como un deseo y un estado ideal futuro al cual se transita con la confianza del cumplimiento de una promesa. El sentido de espera fue concebido en los discursos de los participantes con relación al desempeño académico y al ámbito laboral. Lo primero tienes que ver con la esperanza de cumplir con los objetivos de aprendizaje y lo segundo, con que el trabajo realizado en la universidad promueve una mejor expectativa para insertarse en una buena condición laboral.

En el discurso docente se encontró también que el sentido de espera es algo relacionado con la confianza que tiene el estudiante en la calidad y solidez de CETYS Universidad, destacando la certeza de inserción en el mundo laboral y la posibilidad de tener una experiencia internacional. Se manifiesta como prueba de dicha calidad y solidez la labor desempeñada durante la pandemia.

El sentido de espera, según los hallazgos provenientes de lo compartido en las entrevistas, tiene íntima relación con la motivación que es a la vez percibida como parte fundamental de la responsabilidad docente y del hecho de que el profesorado y los planes y programas de estudio se mantengan actualizados.

Según lo expresado por los docentes entrevistados la esperanza se genera teniendo presente el rostro del Otro, al ser único e irrepetible. Sin embargo, se insiste en no crear falsas expectativas; sino mantenerse en la realidad de forma verdadera y honesta. Aunque también hay indicios de actitudes contrarias al sentido de espera, se comentan en el siguiente apartado.

Hasta aquí se han presentado los resultados encontrados sobre la categoría sentido de espera y, a la vez, de las categorías planteadas al inicio de la investigación. Se procede ahora a hacer lo propio con el tópico emergente que se ha denominado obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad.

Obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad

Un tópico emergente que surgió de los hallazgos en la investigación de campo es el que se denomina obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad, que se describe en este subapartado. Dicho tópico hace alusión a los comentarios de los participantes que son interpretados como prácticas que son contrarias a la Pedagogía de la Alteridad y que, en un momento dado podrían obstaculizar su aplicación en la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad, campus Tijuana.

Obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad es un grupo de códigos que surgió paralelamente al análisis cualitativo del corpus de las entrevistas y que se presenta como tópico emergente dada la recurrencia pues está integrado por 109 citas, organizadas en 8 denominaciones: la tabla 10 indica el número de citas de cada uno de ellos.

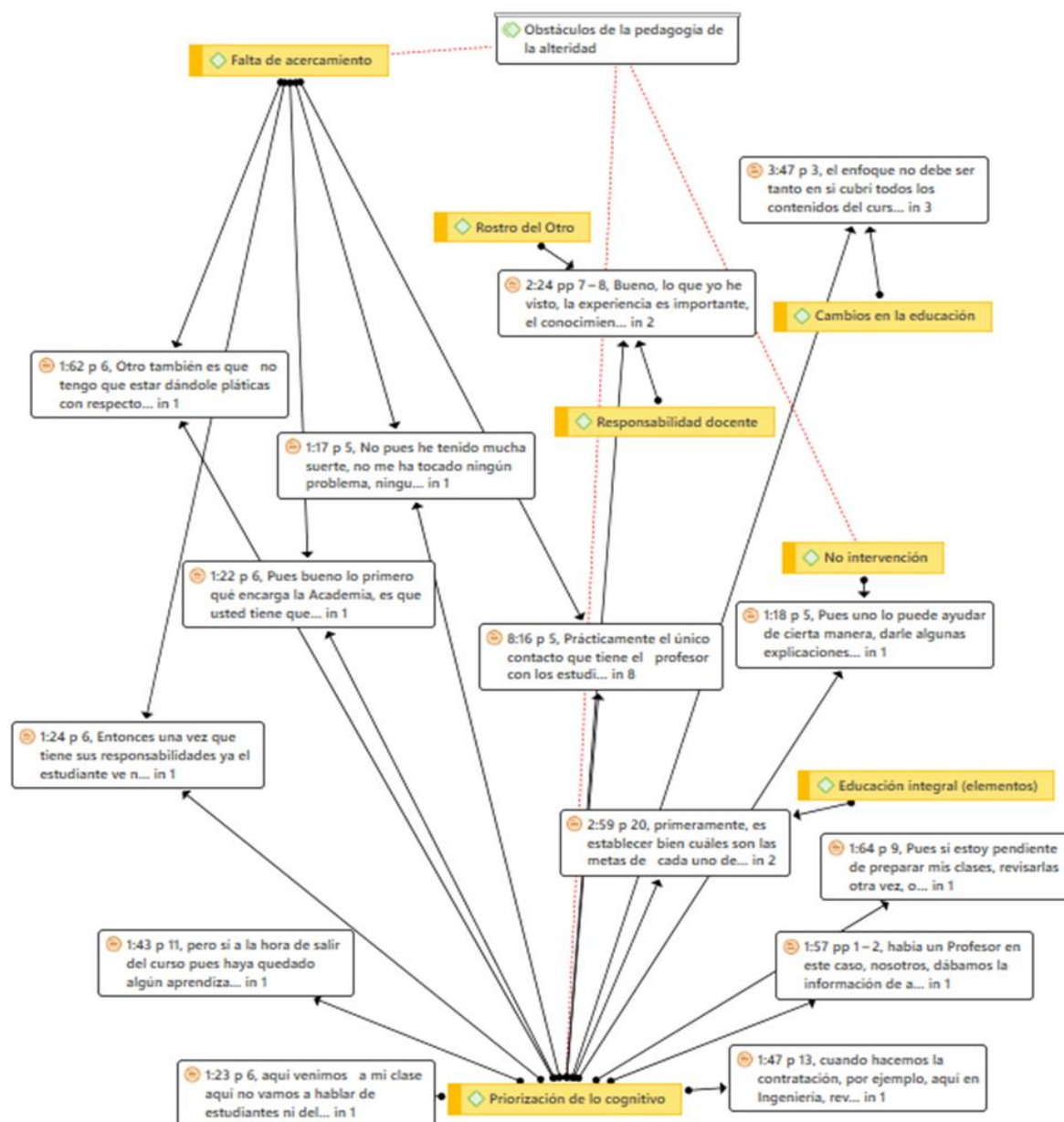
Tabla 10*Códigos y número de citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad*

Código	Número de citas
Priorización de lo cognitivo	37
Falta de acercamiento	31
Antialteridad	27
Desesperanza	27
Temor al Otro	15
Limitaciones para la acogida	12
No intervención	1
No responsabilidad	1

En congruencia con la manera de informar los resultados obtenidos, respecto de lo que se ha venido haciendo en los anteriores subapartados, se presentan las citas de cada código, excluyendo las que ya han sido comentadas. Se comienza con el código priorización de lo cognitivo, que hace alusión a la primordial importancia que los entrevistados dan a los saberes conceptuales y procedimentales, propios de las carreras en comento. La figura 44 muestra las citas de esa codificación.

Figura 44

Citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad y priorización de lo cognitivo



La necesidad de realizar una modificación del concepto de educación, que va más allá del mero cumplimiento de un programa educativo en un lapso determinado es parte de la reflexión que comparte en la entrevista el participante 3, quien opina que

el enfoque no debe ser tanto en si cubrí todos los contenidos del curso. Mi enfoque no debería de ser de llevar un ritmo específico de decir es que necesito cubrir contenidos en cierto tiempo y eso se hace a un lado ¿no? (3:47, p. 3).

La cita está relacionada también con el código llamado cambios en la educación.

En ese mismo sentido, el participante 2 (2:59, p. 20), expresa una opinión que también fue codificada con la denominación educación integral (elementos) y resalta la importancia que tiene “establecer bien cuáles son las metas de cada uno de los profesores la visión que tienen y que esté más que nada relacionado con los conocimientos que prevalecen en la universidad”.

Pese a ello, de acuerdo con lo que opinan los participantes, sigue prevaleciendo una preocupación central por la parte cognitiva. Al respecto, el participante 1, respalda lo anterior en cinco ocasiones. En principio, en forma definitiva, indica a sus estudiantes, haciendo referencia al aula, que “aquí venimos a mi clase aquí no vamos a hablar de estudiantes ni del profesor. Hablar de eso es otro asunto. Es decir, la clase es para la clase” (1: 23, p, 6). Insiste en lo que, de acuerdo con su percepción, debe ser la labor docente al opinar

pero si a la hora de salir del curso, pues haya quedado algún aprendizaje. Que yo haya hecho la labor correcta, lo que a mí me tocó. En ese sentido el contenido de la materia y lo que espera uno por lo menos que el estudiante salga con ese aprendizaje, por lo menos (1:43, p. 11).

Más adelante (1:47, p. 13) reitera su opinión sobre lo más importante que debe ser considerado en el desempeño del docente, puntualizando lo cognitivo desde el momento de la contratación del personal, pues dice que “cuando hacemos la contratación, por ejemplo, aquí en Ingeniería, revisamos el perfil de cada profesor y el profesor va a dar lo que le corresponde dar”.

De hecho, ejemplifica haciendo referencia a la prevalencia de la clase magistral, al decir que “había un profesor en este caso, nosotros, dábamos la información [...] a los estudiantes y eso era, era una sola vía” (1: 57, pp. 1 y 2).

El éxito de la labor docente puntualiza, se debe a la forma de organizar la transmisión de conocimientos, por lo que indica: “pues sí estoy pendiente de preparar mis clases, revisarlas otra vez, o sea, vemos, de alguna manera, como qué planear; hacer una planeación de qué voy a hacer, de qué voy a dar” (1:64, p. 9). Algo muy parecido es lo que comparte el participante 2, al indicar:

Bueno, lo que yo he visto, la experiencia es importante, el conocimiento, la preparación que hace uno en cada una de esas clases; el preocuparse por que ellos aprendan, que ellos pues tomen un, vamos a decir, un camino en el cual pudieran tener éxito (2:24, pp. 7 y 8).

Es notable también que existe una relación importante entre la falta de acercamiento y la priorización de lo cognitivo. Es así como el participante 1, incluso agradece que no haya habido ningún tipo de acercamiento de un estudiante en su carrera, que no tenga que ver con las cuestiones académicas, calificando como un inconveniente si así hubiera ocurrido. Así lo testimonia cuando externa:

No pues he tenido mucha suerte, no me ha tocado ningún problema, ninguna problemática como tal. Solamente se han acercado a mí a asesoría, saludos y cosas de ese tipo; pero así una problemática, gracias a Dios, nunca he tenido ese inconveniente (1:17, p. 5).

La preocupación también colectiva, en el caso de las academias prioriza también esa parte cognitiva. El mismo entrevistado explica:

Pues bueno lo primero qué encarga la Academia, es que usted tiene que dar su clase. Si me toca mi clase de matemáticas, pues no voy a dar clase de historia; no me compete. cumplir con mi responsabilidad, con lo que me corresponde. Si me toca dar matemáticas, cálculo

diferencial, en mi caso, debo de dar cálculo diferencial; no ponerme a hablar de otra materia (1:22, p. 6).

Incluso insiste en el papel limitado del docente, como facilitador de aprendizajes propios de la materia que imparte, lo cual, percibe como algo aplaudido por el estudiantado cuando manifiesta:

Entonces una vez que tiene sus responsabilidades ya el estudiante ve ¿no?, este un profesor sí viene a dar la clase, cumple con sus responsabilidades, cumple con lo que debe venir y no ponerse a ver cosas que no me atañen ¿no? (1:24, p. 6).

En otro momento de la entrevista, el mismo participante al referirse a una situación concreta, en la que los estudiantes comentan sobre lo que ocurre en otra materia, indica:

Otro también es que no tengo que estar dándole pláticas con respecto a otro maestro. Que a veces, muchas veces el estudiante dice: el maestro me reprobó; no seguirle la conversación decirle saben que aquí venimos a mi clase aquí no vamos a hablar de estudiantes ni del profesor. Hablar de eso es otro asunto. Es decir, la clase es para la clase (1:62, p. 6).

El participante 8 deja ver la relación que existe entre la priorización por la parte cognitiva y la falta de acercamiento. Manifiesta que las variables de tiempo y de cantidad de estudiantes por grupo es lo que lo propicia. Lo comparte en los siguientes términos:

Prácticamente el único contacto que tiene el profesor con los estudiantes son las clases. Este... ¿qué implica que el horario sea de clase? Que como profesor vas a dirigir a un público determinado. No ves a alguien en particular, es un público determinado. Entonces el contacto directo con el estudiante, en ese momento, se pierde, se pierde literal, porque

prácticamente le estás hablando a 20 estudiantes; no le estás hablando a uno solamente y entonces se acaba la clase (8:16, p. 5).

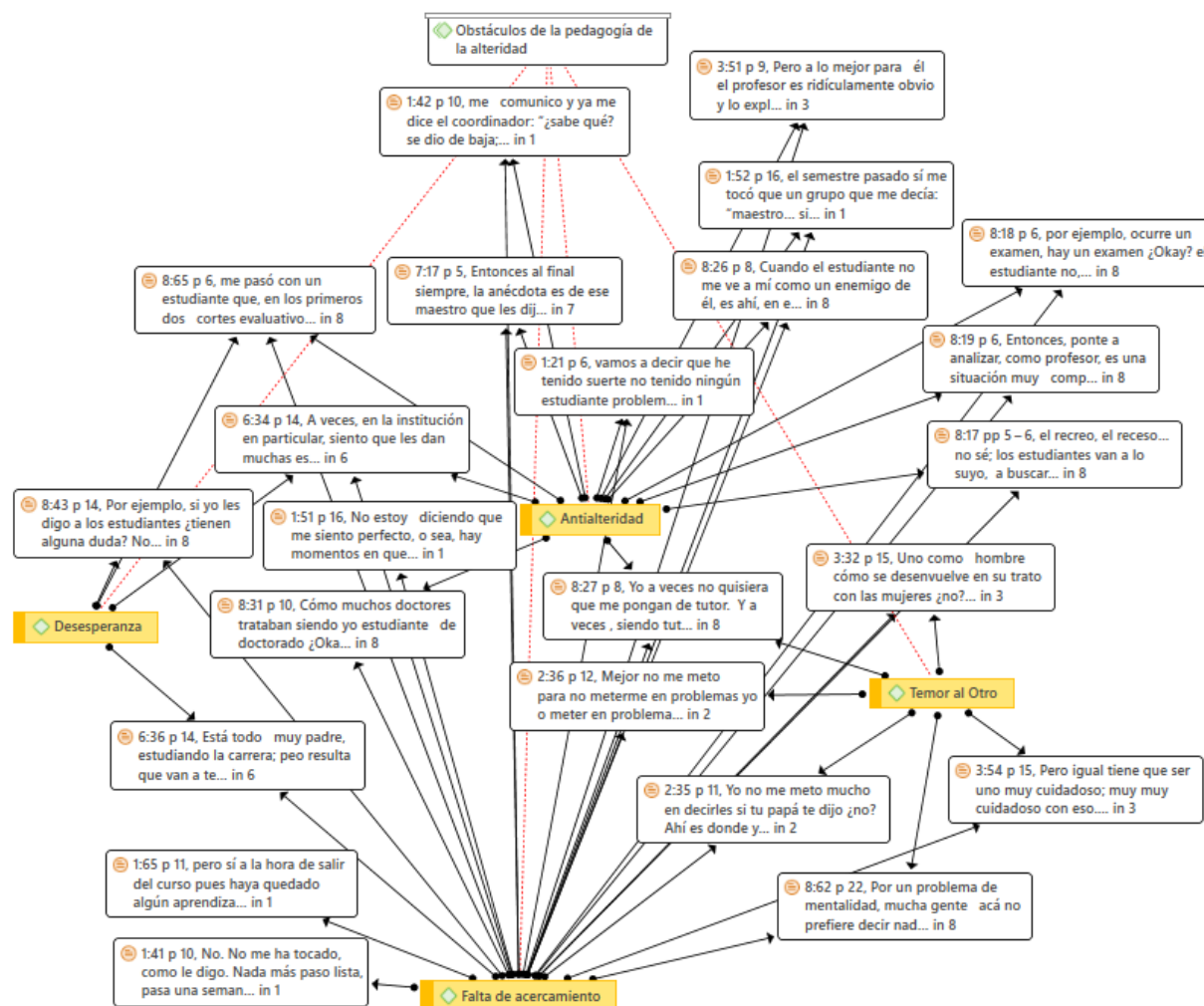
Finalmente, la priorización de lo cognitivo puede llegar al extremo de la no intervención, codificación así llamada y que muestra la razón por la que dar una importancia excedida o incluso única al desarrollo de conocimientos y habilidades constituye un obstáculo para la práctica de la pedagogía de la alteridad. Lo expresado por el participante 1 lo indica así. “Pues uno lo puede ayudar de cierta manera, darle algunas explicaciones; pero creo que, de alguna manera, uno no debe meterse en cosas que no le corresponden” (1:18, p. 5).

Además de lo expuesto en este subapartado, se hubieron comentado con antelación las citas 1:20, pp. 5 y 6, 1:32, p. 8, 1:33, p. 8, 1:36, p. 10, 1:45, p. 12, 1:46, p. 13, 1:66, p. 13, 1:68, p. 16, 2:29, p. 9, 2:32, p. 10, 2:38, p. 12, 2:77, p. 14, 3:6, p. 3, 3:7, p. 4, 4:47, p. 11, 5:35, p. 13, 7:7, p. 3, 7:32, p. 9, 7:33, p. 9, 7:42, p. 14, 8:8, p. 3, 8:25, pp. 7 y 8 y 8:35, p. 11.

Se continúa ahora la presentación de los resultados sobre el tópico emergente nombrado obstáculos a la pedagogía de la alteridad, en relación con el código falta de acercamiento, excluyendo las citas 1:17, p. 5, 1:22, p. 6, 1:24, p. 6, 1:62, p. 6, 1:69, p. 10, 6:21, p. 10, 6:24, p. 10 y 8:16, p. 5, que han sido abordadas con antelación, tal como se muestra en la figura 45.

Figura 45

Citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad y la falta de acercamiento



La falta de acercamiento al estudiantado, por parte del docente se ha especificado como un obstáculo para el ejercicio de la pedagogía de la alteridad. Una de las consecuencias de la vulnerabilidad que un estudiante puede presentar es la deserción. Al entrevistar al participante 1 sobre un caso de esta índole, muestra la falta de acercamiento al declarar que, ante la ausencia no hubo algún indicio que hubiese percibido ante lo que el estudiante vivía. Contesta: “No. No me ha tocado, como le digo. Nada más paso lista, pasa una semana que no fue...” (1:41, p. 10). Insiste al visualizar la labor docente centrada en el aprendizaje de los contenidos de la materia y afirma:

pero si a la hora de salir del curso pues haya quedado algún aprendizaje. Que yo haya hecho la labor correcta, lo que a mí me tocó En ese sentido el contenido de la materia y lo que espera uno por lo menos que el estudiante salga con ese aprendizaje (1:65, p. 11).

Además de la falta de acercamiento, 14 citas se han vinculado con el código denominado antialteridad. Es decir, la forma en la que directamente, la práctica de la docencia compartida desde el discurso de los participantes ha sido interpretada como contraria a los principios de la Pedagogía e incluso, de la filosofía de la alteridad.

Es así como un código adicional se presenta en dos ocasiones en la relación que se comenta y es el de desesperanza. Es decir, cuando el sentido de espera no permea, de acuerdo con lo que los participantes comparten. Por su parte, el participante 6 indica, tras saber del caso de un estudiante diagnosticado con una condición específica:

A veces, en la institución en particular, siento que les dan muchas esperanzas. Digo, a casos muy específicos también. Por ejemplo, un chico con Asperger en psicología. Entonces está... dices tú, pues bueno, a lo mejor se fue a psicología organizacional que es algo más del trabajo con las empresas; no de terapia uno a uno. Estaba... ahorita se me olvidó el nombre, pero creo que en psicología infantil. Entonces es trato directo con un niño, con personas. Entonces, si tenía este Asperger, y sí era severo, yo no sé, en lo personal yo siempre me decía, por qué le siguen dando esperanza a la familia de que eventualmente él va a terminar una carrera, cuando sabemos que no va a poder ejercerla (6:34, p. 14).

Un caso más es el que refiere el participante 8 (8:65, p. 6), quien externa:

me pasó con un estudiante que, en los primeros dos cortes evaluativos salió muy bien, entregaba las tareas y en el tercer corte evaluativo se confió y no entregó nada. Y yo, incluso, le mandaba por correo: fulana: que faltan estos pendientes, que necesito cerrar el

corte... Nunca me respondió y entonces cuando ya se cerró el portal, que se subieron las calificaciones, que obviamente que vio que aquello bajó un montón, a esa hora, a esa hora, a esa hora quería como qué... como qué actividad puedo yo hacer para que usted ¡vaya para subir! Yo le dije que ya no podemos hacer nada ¿por qué?, porque yo mismo le caí atrás, estuve pendiente; entonces, ya a partir de ahí ella ni me habló. Coincidimos un segundo semestre y no hubo absolutamente nada; entonces como que yo digo, es lo que yo digo; pues bueno, si no le tienes respeto a la materia, pues qué, tú qué esperas entonces.

El participante 1, ante la situación de deserción externa la falta de acercamiento y la barrera que se interpone entre el docente y el Otro, bajo el rol de estudiante. Indica:

me comunico y ya me dice el coordinador: ¿sabe qué? se dio de baja; me dice por qué se dio de baja, pero yo ya no lo vuelvo a ver. Yo ya no hago el seguimiento, a mí eso ya no me corresponde como profesor (1:42, p. 10).

El rol que desempeña el docente frente al estudiante encuentra un obstáculo ante la creencia de que solamente ese papel se juega en el lapso de la clase. El participante 8 (8:17, pp. 5 y 6) pone de ejemplo el tiempo que tienen estudiantes y docentes entre clases y refiere:

el recreo, el receso... no sé; los estudiantes van a lo suyo, a buscar un café a conversar; no sé. Ya allí digamos, ya tú no tienes cómo decir que ¡Ay, yo quiero entablar conversación con usted! No hay esa química ¿*Okay*? Eso se va logrando con el día a día. Eso se va logrando con el día a día, sí ambas partes están dispuestas a confraternizar; si no, si uno de los dos dice literal me da hueva, pues no; no va a... no va a ocurrir nada de eso.

El mismo entrevistado profundiza su opinión con lo que observa que ocurre con otros docentes y expresa:

Cuando el estudiante no me ve a mí como un enemigo de él, es ahí, en ese momento, cuando, ya no sé si paradigma; pero te conviertes en alguien allegado a él. El detalle es que el estudiante no te vea como un enemigo. Hay profesores, y lo tengo que decir así, que tratan a los estudiantes como pinches ignorantes, que no saben absolutamente nada y que prácticamente, no sé, los desdeñan *¿Okay?* Esa tampoco es la actitud (8:26, p. 8).

Incluso, en otra oportunidad, hace alusión a lo que a él mismo le ocurrió siendo estudiante de doctorado.

Cómo muchos doctores trataban siendo yo estudiante de doctorado *¿Okay?* trataban a los estudiantes como si fueran no sé si esclavitos, no sé. Si que los avances de tesis no te bajaban de pendejo. Esas cosas *¿Okay?* Y estamos hablando también que se lo hacían a padres de familia, o sea, tienes un estudiante que es padre de familia, que tiene la responsabilidad de una niña, una niña. un niño... ¡cómo puedes tú tratar de irresponsable a alguien así a nivel doctorado! y esas cualidades así de que no hay ninguna empatía, de que se creen seres superiores y todo eso, esas cualidades son, como dicen en béisbol, faramalla (8:31, p. 10).

En ese mismo tenor, el participante 7 indica cómo hay falta de alteridad en situaciones en que los estudiantes presentan proyectos y refiere con desaliento que “entonces, al final siempre, la anécdota es de ese maestro que les dijo: no; tu proyecto no sirve para nada” (7:17, p. 5).

Algún intento de acercamiento, en ocasiones se ve sofocado por la falta de seguimiento, según puede deducirse de lo que expresa el participante 1, al recordar que

el semestre pasado sí me tocó que un grupo que me decía: “maestro... si este...”, no que se sentían... Mal, se sentían ya como angustiados de regresar a la escuela *¿sí?* En ese sentido sí me han platicado; pero hasta ahí, o sea, no he tenido problemas de algunos que se hayan

sentido frustrados que hayan sentido malestar, no me ha tocado ese tipo de estudiantes (1:52, p. 16).

La comunidad educativa que pretende convivir y compartir en una concepción humanista, encuentra también obstáculos comunicativos, en contra de la alteridad, tal como lo refiere el participante 1, quien comparte en la entrevista: “no estoy diciendo que me siento perfecto, o sea, hay momentos en que hay mucha angustia; pero he tratado de no expresárselo a los estudiantes” (1:51, p. 16). Además de alguna situación personal, la comunicación también se ve entorpecida en cuestiones académicas entre docente y estudiantes, según refiere el participante 3, quien dice que

[algún tema]... a lo mejor para él, el profesor es ridículamente obvio y lo explica al nivel que el profesor entiende, pero no se está bajando a nivel de alumno, no está... no lo está poniendo en un lenguaje, tal vez, que sea asequible para el alumno, y eso lo mejor un par lo puede lograr perfectamente (3:51, p. 9).

La alteridad no se percibe en ciertas situaciones en la que parece, según expresan los entrevistados, que hay una lucha entre docentes y estudiantes. En este sentido, el participante 8 expresa

Entonces, ponte a analizar, como profesor, es una situación muy complicada donde el profesor no gana en ninguna, porque si el estudiante sale bien en el examen, es porque el estudiante es chingón; y si el estudiante sale mal, es culpa del profesor. Sí está cabrón (8:19, p. 6).

En el caso específico de la evaluación del aprendizaje, el mismo participante 8 ejemplifica lo que, bajo su percepción ocurre:

por ejemplo, ocurre un examen, hay un examen ¿Okay? El estudiante no... no sale bien en el examen; entonces, aunque le pongas la evidencia, siempre el estudiante va a tomar el

asunto como que el profesor tiene en contra mía, en plan víctima ¿me entiende? Y ya a partir de ahí, también te va a hacer rechazos (8:18, p. 6).

En otra parte de la entrevista, el mismo participante indica un miedo al acercamiento, por lo que lo que comenta también se vincula con el código denominado temor al Otro; al respecto refiere

Yo a veces no quisiera que me pongan de tutor.

Y a veces, siendo tutor, los estudiantes empiezan a hablar literalmente de otros profesores [...] así que no, es que nosotros llevamos tantos días escribiéndole a este profesor y no responde, nos manda por un tubo y yo así he escuchado, así. Ese profesor nos manda por un tubo (8:27, p. 8).

El acercamiento se da ante una necesidad y el participante 1 muestra el alivio por no haberse involucrado ante estas situaciones e indica: “vamos a decir que he tenido suerte no tenido ningún estudiante problemático que me plantee una situación muy problemática y que me meta en conflicto a mí. Gracias a Dios no he tenido ese inconveniente” (1:21, p. 6).

La falta de acercamiento se vincula también con el código denominado temor al Otro. Al respecto destacan las opiniones de los participantes 2, 3 y 8. En la relación escuela y familia, comparte el participante 2 cómo evita la confrontación al expresar: “Yo no me meto mucho en decirles si tu papá te dijo ¿no? Ahí es donde yo voy, pues. Yo no me meto... tu papá te dijo esto...” Insiste en eludir el enfrentamiento personal o institucional al profundizar “Mejor no me meto, para no meterme en problemas yo o meter en problemas a la institución también. Pueden venir a decirle al director: oye ¿qué onda con el profesor? ¿Que está diciendo cosas de...? Nada de eso ¿Verdad? (2:36, p. 12).

El participante 3 (3:32, p. 15) indica su temor al Otro, haciendo referencia al trato con las estudiantes y señala: “uno como hombre cómo se desenvuelve en su trato con las mujeres ¿no? Mi peor, tal vez, no sé, yo. Creo que le he tenido mucho miedo siempre a que mis alumnos puedan tener una perspectiva negativa de mí”. Comparte en la entrevista la estrategia que ha seguido en su práctica docente:

Pero igual tiene que ser uno muy cuidadoso; muy muy cuidadoso con eso. En el cómo uno se maneja desde ese, desde ese punto de vista. Cómo uno como profesor tiene cuidado de ese trato, tiene cuidado de esa atención a cada uno por igual; no más, no menos. No hay favoritismo. Vamos a hacer lo justo ¿no? Y lo que uno puede dar es esto y se acabó. Hola, ¿Cómo estás? Amigable y amistoso, se vale; pero ahí hay un límite. Entonces cómo uno se desempeña también. También cómo uno pone sus propios límites con sus alumnos para que lo que se puede y lo que no se puede hacer (3:54, p. 15).

El participante 8 (8:62, p. 22) indica cómo el temor al Otro, a las posibles consecuencias que tiene el acercamiento, le obstaculiza y, con ello también a la alteridad. Cree que “por un problema de mentalidad, mucha gente acá no prefiere decir nada, disque para evitarse problemas y todo eso. Entonces, imagínese, no es fácil, no es fácil romper todo... una forma de pensar está un poco difícil”.

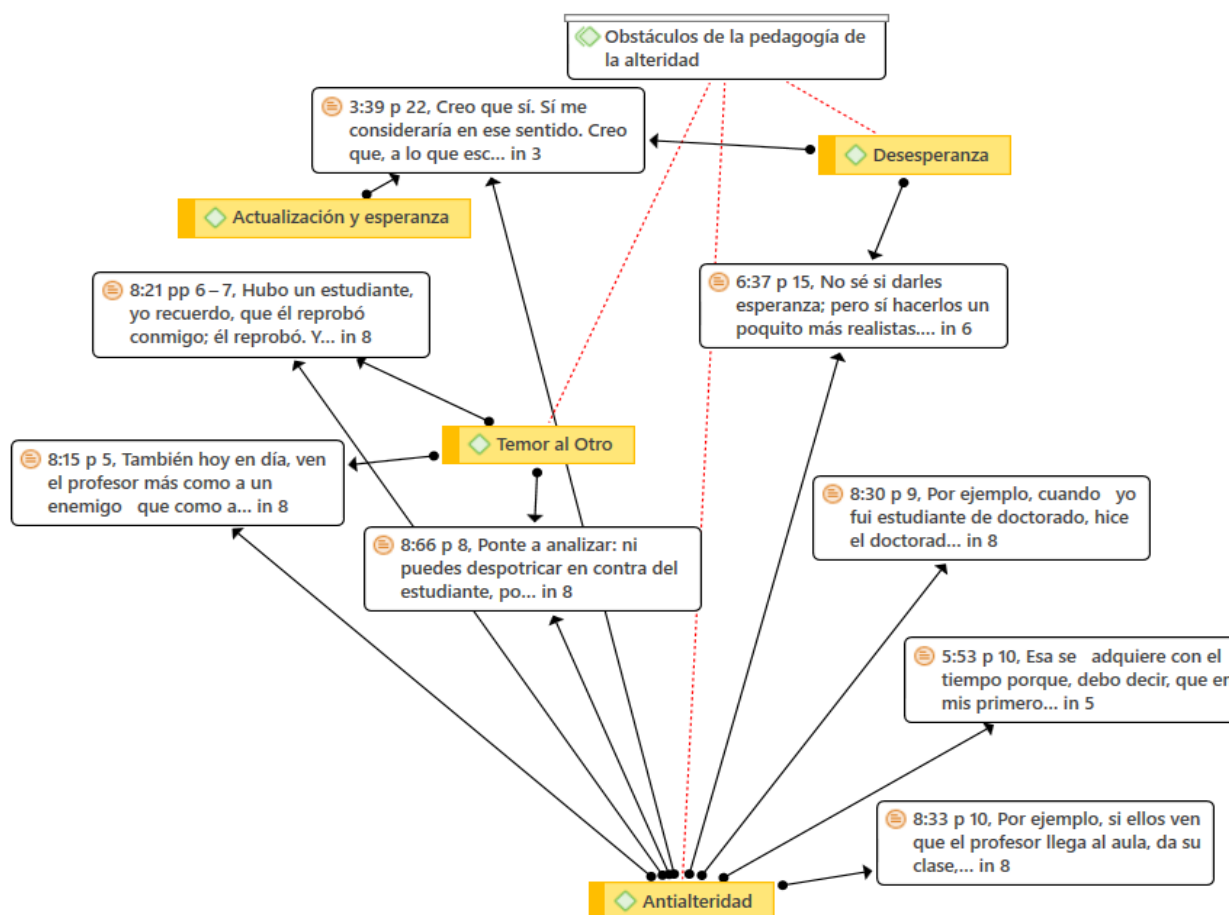
La falta de acercamiento ha sido también vinculada a la denominación desesperanza. Las consecuencias de ello, al finalizar la carrera, es algo que pone de manifiesto lo que expresa el participante 6, quien percibe que “está todo muy padre, estudiando la carrera; pero resulta que van a terminar la carrera y van a terminar haciendo algo que no les gusta” (6:36, p. 14). Incluso una desesperanza en el silencio, según lo que comparte el participante 8 (8:43, p. 14): “por ejemplo, si

yo les digo a los estudiantes ¿tienen alguna duda? No te dicen nada. A mí lo que me preocupa no es lo que digan; sino lo que no dicen”.

Habiendo presentado hasta aquí los hallazgos relacionados con el grupo de códigos llamado obstáculos a la pedagogía de la alteridad y el código denominado falta de acercamiento, se hace lo propio entre ese mismo grupo y el código de nombre antialteridad, exceptuando las citas ya comentadas anteriormente, tal como se muestra en la figura 46.

Figura 46

Citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad y antialteridad



En cuanto a la antialteridad se refiere, hay tres citas que no se vinculan con ningún otro código. Es así que el participante 5, reflexiona en la entrevista sobre la paciencia y reconoce que,

desde su experiencia, es algo que "...se adquiere con el tiempo porque, debo decir, que, en mis primeros años de carrera previo al CETYS, no era yo fuerte en eso; por el contrario, me caracterizaba por no serlo y hasta por ser un tanto intolerante" (5:53, p. 10).

En otro sentido, la experiencia que, como estudiante comparte el participante 8, deja claro el ejemplo de antialteridad que, si bien no refiere a la práctica docente en CETYS, es conveniente que se comparta para el posterior análisis. Comparte el profesor:

Por ejemplo, cuando yo fui estudiante de doctorado, hice el doctorado aquí en México, tuve una experiencia, que, en honor a la verdad... yo se le voy a decir así, la verdad, yo no le recomiendo a cualquiera, que no se haga doctor aquí Yo, alumnos míos que se han graduado, de CETYS, les he dicho: ustedes no hagan su doctorado aquí. Yo no sé si en otro lugar, pero aquí, no (8:30, p. 9).

Y es que aquella vivencia la relaciona análogamente con lo que dice en otro momento de la entrevista:

Por ejemplo, si ellos ven que el profesor llega al aula, da su clase, que un estudiante pregunta; pero que el profesor lo trata como un ignorante porque no se sabe la pregunta, y eso ha pasado, yo como tutor he tenido quejas de otros profesores que, me han dicho, no es que a tal profesor no, no le preguntamos nada -bueno, y ¿a qué se debe? - porque cada que le preguntamos nos trata de pendejos (8:33, p. 10).

Además de la denominación antialteridad, dos citas se vinculan también con el código llamado desesperanza. Por un lado, el participante 3 atribuye la desesperanza a la falta de actualización de los programas de las carreras de ingeniería de CETYS Universidad, lo que trae consigo el obstáculo de antialteridad. La cita, por ende, también se vincula con la denominación actualización y esperanza. El entrevistado refiere al cuestionársele sobre esa relación:

Creo que, a lo que escuchado de los alumnos que salen de la carrera y empiezan a trabajar, se dan cuenta de que los programas, en general, están atrasados porque es natural y se dan cuenta y es nuestra chamba como Escuela de Ingeniería sí, sí proveer de... estarnos actualizando, estar renovando programas, estar trabajando con lo, con lo más actual; porque de esa manera permitimos nosotros que el alumno sí tenga una mejor expectativa de vida también. De una expectativa laboral, de una expectativa de trabajo para cuando salga y que no se sienta rezagado, que no sienta el peso del rezago realmente o que lo sienta menos (3:39, p. 22).

Por otro lado, el participante 6 (6:37, p. 15) también comenta sobre su experiencia docente y lo que comparte ha sido vinculado a las denominaciones antialteridad y desesperanza:

No sé si darles esperanza; pero sí hacerlos un poquito más realistas. Y es muy común que lleguen estudiantes en primer semestre y te digan: es que yo quiero, yo estudié esta carrera, yo estoy en esta carrera porque quiero ser animador de 3D; quiero trabajar en Pixar. Bueno, yo los dejo que me digan y todo y ya cuando termino, no me dirijo a uno en particular; pero, a todos los que me dijeron que querían animación en 3D: ¿Cuántas animaciones llevan? ¿Cuántos cortos han hecho? ¿Cuántos modelados o cuántos personajes han realizado? Si la respuesta es uno o ninguno, les digo: ya van tarde. Es hora de que se pongan las pilas y la escuela no les va a dar todas las herramientas. Les da algunas. Ustedes por fuera tendrán que buscar. Entonces no diría que esperanza; yo más bien diría que los aterrizó un poquito a la realidad.

Finalmente, el participante 8, en tres intervenciones, alude a la antialteridad, vinculada con la denominación temor al Otro. En primer término, expresa su percepción sobre la forma en la que cree que el docente es visto por el estudiante:

También hoy en día, ven el profesor más como a un enemigo que como alguien que pueda ser un soporte, una ayuda. No sé por qué pasa; pero sí ocurre ¿no? un profesor como a un como un apoyo un soporte lo ven como ¡ah este! una hora en el aula, una hora 40 minutos. En otro momento de la entrevista refiere lo ocurrido con un estudiante en lo particular y externa:

Hubo un estudiante, yo recuerdo, que él reprobó conmigo; él reprobó. Y entonces los padres vinieron a reclamar con el director el asunto, el detalle, ¡es increíble! el detalle que él reprobó cuatro materias. O sea, hubo cuatro materias; o sea, la mía fue una; sin embargo, él de las cuatro, él decía que yo la tenía en contra de él. Entonces; a ver, por qué la voy a tener en contra de ti, si tú reprobaste cuatro.

La codificación temor al otro es contemplada no por lo que aisladamente indican las dos citas anteriores; sino por la conclusión sintética a la que llega el docente, quien invita al entrevistador a la reflexión:

Ponte a analizar: ni puedes despotricar en contra del estudiante, porque va a tomar como que estás en contra de él y pierdes ese hilo de confianza; pero, por otro lado, tampoco puedes despotricar de tu compañero de trabajo. Entonces te quedas en una situación súpercomplicada al respecto (8:66, p. 8).

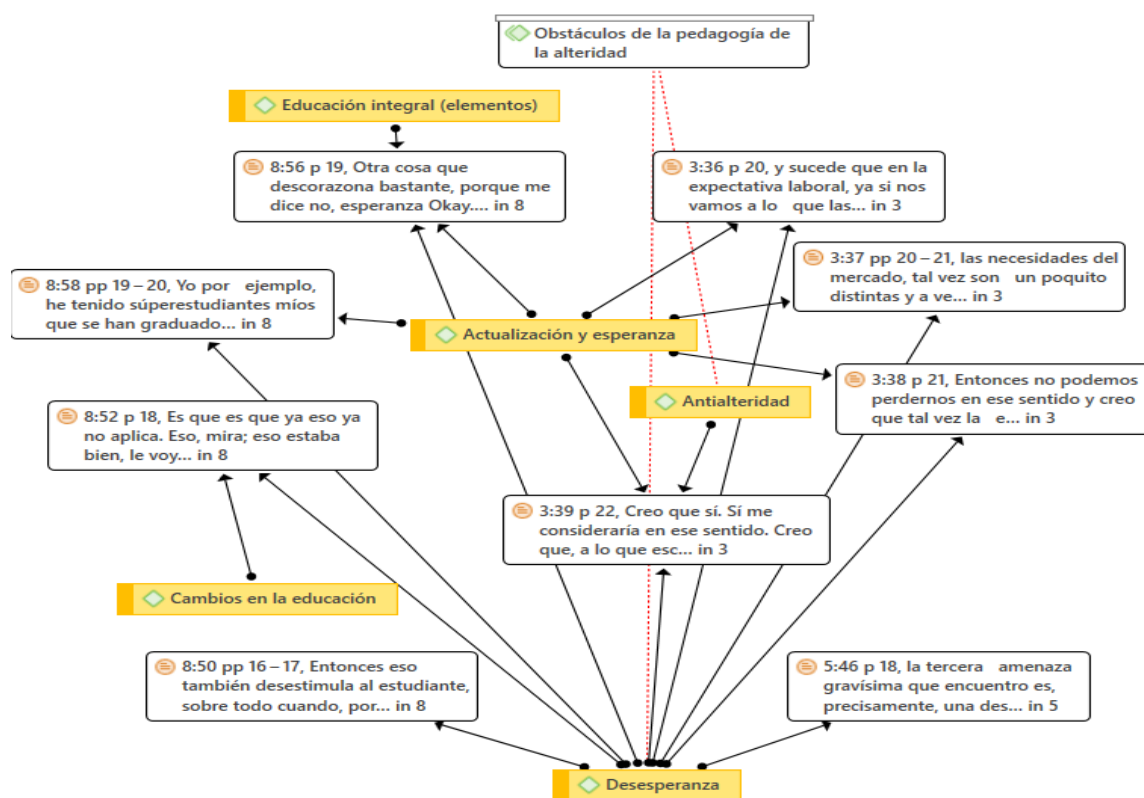
Además de las citas que se presentan, sobre el código antialteridad, fueron ya comentadas las siguientes: 1:21, p. 6, 1:42, p. 10, 1:51, p. 16, 1:69, p. 10, 3:51, p. 9, 5:15, p. 5, 6:16, p. 7, 6:24, p. 10, 6:34, p. 14, 7:17, p. 5, 7:24, pp. 7 y 8, 8:17, pp. 5 y 6, 8:18, p. 6, 8:19, p. 6, 8:26, p. 8, 8:27, p. 8, 8:31, p. 10, y 8:65, p. 6.

Habiendo presentado los resultados sobre la relación entre los obstáculos a la pedagogía de la alteridad y la denominación antialteridad, ahora se hace lo conducente entre ese grupo de

códigos con el llamado desesperanza. En el subpartado anterior en el que se aborda la categoría llamada sentido de espera, se hace especial mención de la esperanza. Su antónimo, naturalmente forma parte de las situaciones que obstaculizan la práctica de la pedagogía de la alteridad. Las citas a referir son las que se muestran en la figura 47, continuando con la misma estrategia de no repetir aquellas del mismo código que han sido comentadas anteriormente, a menos que su importancia así lo requiera.

Figura 47

Citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad y desesperanza



Hay cambios en la educación, código implementado también en la cita 8:52, p. 18, en la que se alude al hecho de que, si las IES no están pendientes de los cambios, se genera desesperanza y materias o contenidos que se encuentran en los programas educativos, según expresa el participante 8,

Es que es que ya eso ya no aplica. Eso, mira; eso estaba bien, le voy a ser sincero, eso estaba bien en la década del 70 del 80 incluso de los 90; es más, te la acepto hasta el 2000; pero ya hoy en día, por ejemplo, muchos de esos estudiantes, por ejemplo, están de práctica en las empresas y ellos, por ejemplo, a veces llegan al aula y ya.

Por su parte, el participante 5 resalta la desesperanza calificándola como amenaza en los siguientes términos: "... [una] amenaza gravísima que encuentro es, precisamente, una desesperanza: ¿Se terminará algún día todo esto? ¿Cómo terminará? ¿Qué pasará? ¿Encontraré trabajo? ¿Habrá un lugar para mí en la sociedad?"

Como puede observarse en la figura 45, el código llamado actualización y esperanza tiene seis de las citas vinculadas con el que aquí se presenta, desesperanza. Los participantes 3 y 8 son quienes expresan en su discurso las citas que tienen esa característica en los códigos vinculados. Así, el entrevistado 3 deja ver la desesperanza que produce la falta de actualización de los programas educativos que no responden a las necesidades del mercado laboral. En un primer momento indica: "y sucede que, en la expectativa laboral, ya si nos vamos a lo que las empresas esperarían y piden... a veces escuela, una universidad se queda a medias. Se queda medias por muchas razones" (3:36, p. 20).

Más adelante profundiza en su opinión:

las necesidades del mercado tal vez son un poquito distintas y a veces si el alumno no se sabe vender y no sabe cómo responder ante esa pregunta, ¡Híjole! Pues a lo mejor las expectativas que tenía acerca de su, su campo laboral, las oportunidades de trabajo, empiezan a reducirse porque se empieza a dar cuenta de que el mundo laboral, en el área de ingeniería pasa mucho, está cinco años adelante que la academia, seis... cada vez más rápido, cada vez está más rápido, cada vez está más lejos (3:37, pp. 20 y 21).

En un momento sucesivo (3:38, p. 21), continúa argumentando:

Entonces no podemos perdernos en ese sentido y creo que tal vez la expectativa de los alumnos es ver lo más nuevo, lo más actual y a veces fallamos como Escuela de Ingeniería en proveer de esa, de esa innovación, de lo más novedoso, de que el alumno esté a la vanguardia y se lo dejamos al alumno, a que te enseñe las bases y es tu chamba ponerte al corriente.

Y concluye su reflexión externando lo que observa que ocurre ya no con los estudiantes; sino con egresados de la Escuela de Ingeniería. De acuerdo con la ya comentada cita 3:39, p. 22, la cual también se ha vinculado con el código antialteridad.

Es ese mismo sentido, la desesperanza que surge por la falta de actualización, lo reitera el participante 8, quien comparte la conversación sostenida con un egresado:

Yo, por ejemplo, he tenido súperestudiantes míos que se han graduado ¿Okay? Y me ha dicho: oye profesor: yo pasé esta materia, esta materia y no me ha servido de nada. Porque estoy programando robots aquí en esta empresa, por ejemplo. Entonces eso de la esperanza hay que mirarlo con pinzas ¿Okay? Yo no puedo, yo no puedo. O sea, muchos estudiantes trabajan. Usted le puede vender toda la esperanza que usted quiera a un estudiante. Muchos de ellos trabajan, muchos de ellos están, o como se dice, están en la práctica. Ellos saben cómo está el *show* (8:58, pp. 19 y 20).

Ante lo comentado, el mismo participante indica, aludiendo a la desesperanza lo que observa que ocurre en el egreso:

Otra cosa que descorazona bastante, porque me dice ¿no?, esperanza ¿Okay? Te gradúas. No sé en CETYS. Vamos a ponerle ahí, CETYS. Llega un momento en que te graduaste de Ingeniero en Mecatrónica y al final de la jornada, acabas haciendo Excel en Industrial

en Metronix, Plantronics. Así como que ¡Ah cabrón! Me pasé ocho semestres estudiando, fíjate... (8:56, p. 19).

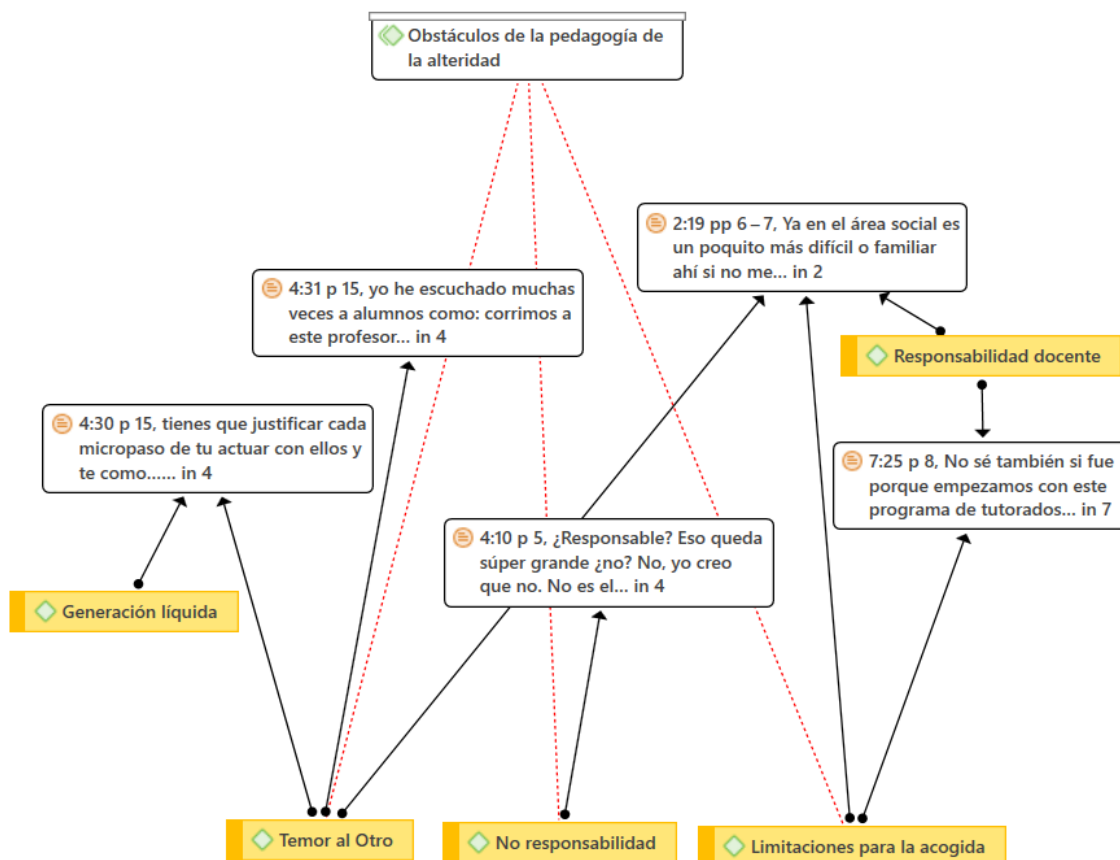
En otro momento de la entrevista, el participante 8 indica cómo la falta de preparación en educación básica genera desesperanza en los estudiantes de ingeniería y ejemplifica diciendo:

Entonces eso también desestimula al estudiante, sobre todo cuando, por ejemplo, está en una carrera de ingeniería que le ponen, digamos, una matemática un poquito más Hi. Entonces cuando ve que ni Fu ni fa, ni para arriba ni para abajo, ¿qué hace el estudiante? Se cierra por capacidad [...] Se cierra ¡pum! Y no hay quien lo saque. Entonces, pues imagínese ¿Qué se supone que uno haga? (8:50, pp.16 y 17).

Ya que han sido presentados los hallazgos en cuanto a los obstáculos a la pedagogía de la alteridad, en relación con los códigos con un mayor número de citas, se procede ahora, como se muestra en la figura 48, a la descripción de lo encontrado en algunas citas más, vinculadas a los códigos del grupo y que no se han mencionado con antelación.

Figura 48

Otras citas sobre obstáculos a la pedagogía de la alteridad



Hay una directa alusión a la no responsabilidad, como obstáculo a la Pedagogía de la Alteridad, de acuerdo con lo que externa el participante 4 (4:10, p, 5), quien al preguntársele si el docente es responsable de lo que sucede con sus estudiantes, indica: “¿Responsable? Eso queda súper grande ¿no? No, yo creo que no. No es el responsable”.

También puede indicarse que se obstaculiza la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad en lo que opinan los participantes 7 y 2, haciendo alusión, y así se codificó también, a la responsabilidad docente. El participante 7, por su parte, expresa: “no sé también si fue porque empezamos con este programa de tutorados, mentorados y de repente nos lanzaron ahí nomás ¿no? Sin saber qué es lo que íbamos a ver o hacer...” En el mismo orden de ideas, el participante

2 refiere a que la atención a los estudiantes es limitada. La manera en que lo comparte provoca que también su dicho hubiera sido vinculado a la denominación temor al Otro. Opina que la acogida al estudiante

Ya en el área social es un poquito más difícil o familiar; ahí sí no me atrevo mucho a yo poder aconsejar ¿verdad? Porque, pues no... yo no estoy... no estamos totalmente capacitados para poder nosotros este... ofrecer ayuda psicológica ¿verdad? Entonces nuestra intervención en lo que podemos ayudar. Pero ya en esas áreas, sobre todo en el cual implica el comportamiento y decisiones más más trascendentales en ese sentido, pues no podemos hacer mucho 2:19, pp. 6 y 7).

Para cerrar la presentación de los resultados encontrados sobre este tópico emergente, dos citas que denotan el temor al Otro y que obstaculiza la aplicación de la pedagogía de la alteridad es lo que comparte el participante 4. Por un lado, compara lo que vive en el CETYS, respecto de otras instituciones en las que ha laborado, y en la institución aquí estudiada percibe que

tienes que justificar cada micropaso de tu actuar con ellos y te como... que te miden; o sea te... te quieren encontrar el error o sea el... o la falta ¿no? En otras escuelas eres más... no te preguntan tanto pues... es como... Como que te creen más; algo así (4:30, p. 15).

Por otro lado, expresa su percepción sobre el papel que desempeña el estudiante sobre el docente, lo que se interpreta como un obstáculo a la alteridad:

yo he escuchado muchas veces a alumnos como: corrimos a este profesor ¿no? entonces como que por qué o sea... Porque algunos alumnos hablan de algo que no les gusta y se van, pero no; pero a lo mejor yo no estaba tan de acuerdo en esa situación ¿no? como que tienen más poder que el que deberían de tener, yo creo (4:31, p. 15).

Para sintetizar lo encontrado en este tópico emergente denominado obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad es de destacarse que los participantes opinan que hay una priorización por lo cognitivo que incluso no se deben abordar asuntos de estudiantes ni del docente que no tengan que ver con los contenidos a aprender. El buen desempeño docente se traduce meramente en el dominio de los contenidos y la forma de organizar y planear su transmisión.

El acercamiento al Otro es insuficiente pues se encuentra que los participantes expresan experiencias y anécdotas en las que externalan el papel del docente restringido al tiempo y a las labores propias de las sesiones de clases en las que actitudes docentes que ellos mismos observan, según su discurso, desalientan los proyectos de los estudiantes en lugar de impulsarlos y acompañarlos.

Se destaca que un participante incluso señala expresamente no ser responsable de los estudiantes por ser algo que “queda muy grande”. Se percibe incluso en los discursos una lucha entre estudiantes y docentes lo que provoca temor al acercamiento y a la acogida del otro; hay quien incluso expresa “alivio” por el hecho de que sus estudiantes no acudan a la ayuda del docente por cuestiones no relacionadas directamente a lo académico.

También se rescata de los corpus de las entrevistas que se genera desesperanza para los egresados cuando los planes y programas de estudio no están actualizados y, por ende, no responden a las necesidades del mercado laboral

En este apartado se ha hecho un análisis en el que se describen los, del trabajo de campo a través de las entrevistas realizadas, así como las relaciones que se encontraron en las opiniones de los participantes, a través de códigos asignados e interrelacionados. A continuación, se procederá a la discusión entre estos resultados y la información extraída de la literatura consultada.

Discusión de resultados

En este apartado se realiza la discusión de los resultados, obtenidos de la indagación. Es de considerarse que la Pedagogía de la Alteridad ha sido abordada ya por diversos autores, especialmente en España y México. En esta parte del trabajo se expone la relación entre los resultados obtenidos y lo que se encontró en la literatura. Para ello, se tiene como eje central el objetivo general de investigación: analizar si, desde el discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, aplica la Pedagogía de la Alteridad.

Asimismo, los objetivos específicos, así como las preguntas, general y específicas, que se plantearon en el protocolo de este trabajo dan coherencia al capítulo que aquí se desarrolla. Se seguirá, para estos mismos fines, el orden del capítulo que antecede, sin perder de vista las cinco categorías de la Pedagogía de la Alteridad seleccionadas. Así pues, se discutirá primero sobre el contexto, luego, la educación integral, los comentarios de los participantes sobre la Pedagogía de la Alteridad, las cinco categorías multicitadas y se culminará con los hallazgos sobre obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad.

Contexto

Se pudieron encontrar similitudes y relaciones entre la literatura explorada y los resultados provenientes de las aportaciones de los participantes en relación con el contexto y la manera en la que éste es considerado y tiene repercusiones con la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad, desde el discurso de los participantes. Así pues, para visualizar la discusión entre lo encontrado en la literatura y el trabajo de campo en este subapartado, la información se presenta considerando el objetivo general de la investigación, a partir de lo cual se abordan, en orden, los objetivos específicos.

El contexto tiene relevancia en el abordaje de la Pedagogía de la Alteridad, ya Vila (2019, p.177) lo retoma y Reborido (2015, p. 975) alude a lo pendiente que se deben estar las IES, de los acontecimientos nacionales e internacionales, especialmente tratándose del área ingenieril. Los participantes en la investigación así lo reconocen, comenzando desde la familia (8:45, p. 15), hasta la situación que ocurre en otros países (8:55, pp. 18 y 19).

En cuanto al primer objetivo específico, relacionado a la vivencia de los valores, Lévinas (1991/2001) y (Zamora, 2018, p. 23) dejan claro que el dinero se tiene, en ocasiones como valor único, perseguido por la persona que se educa. La descripción de las personas de la generación líquida, hecha por Dicado, Campi y Saa (2019) muestra la falta de valores, al prevalecer calificativos para esta sociedad, tales como egoísta, odiosa, cruel y violenta. Así, los participantes coinciden con estas aseveraciones, dentro del contexto en el que se desarrolla la sociedad líquida. Esta aportación literaria se entreteteje con las percepciones de los participantes, quienes detectan en el estudiantado una fuerte motivación por valores meramente económicos, a pesar de la exhortación docente de buscar otros fines (2:69, p. 8); el fin pecuniario queda expresado abiertamente (8:63, p. 23), incluso a costa de la propia familia (8:41, p.14).

El segundo objetivo específico, relacionado con el sentido de acogida, como categoría de la Pedagogía de la Alteridad tiene también implicaciones con el contexto. La inclusión que acoge es sostenida por Ortega (2016), al analizar el texto bíblico del Buen samaritano, cuando recalca que quien acoge ni cumple con una obligación moral ni tampoco obedece a principios universales al responsabilizarse del Otro. En oposición a ello, el participante 4 percibe que la institución le carga la obligación de acoger inclusivamente, como una obligación que implica justificar cada paso que el docente debe dar y la percepción de falta de confianza en su labor (4:30, p. 15).

El peligro de negar la propia naturaleza humana, asunto abordado por Mèlich, (2009), es reforzado por la concepción del homo *ludens* (Fanjul 2021), planteado por Byung-Chul Han esa desnaturalización humana y educativa es también percibida por el participante 8 al comparar el actuar docente con la labor de un payaso (8:42, p. 14).

El sentido de acogida, eje del tercer objetivo específico de esta investigación, se ve íntimamente ligado a la responsabilidad del Otro como compromiso ético, según apuntan Lévinas (1991/2001, p. 133), (García y Fernández, 2017) y (Ortega, 2016); ese compromiso lo manifiestan los informantes de diversas maneras; de ello se abundará en el apartado correspondiente, sin embargo, en relación a las situación del contexto que en este momento nos ocupa, se puede citar el sentimiento de frustración para lograr una acogida de sus estudiantes de parte de tres de informantes, quienes encuentran, por un lado, una repercusión vocacional (4:30, p. 15) y por el otro lado, una impotencia por el poco dominio de las matemáticas fundamentales, propias de los niveles básicos, por parte de los estudiantes de ingeniería 6 (6:45, p.7) y (8:49, p. 16). Esta situación de desánimo es conocida por los investigadores; pero también se mantiene el deseo de cumplir la utopía del amor que supera toda dificultad (Ortega y Gárate, 2017, p. 170).

En cuanto a la relación del contexto con el foco del cuarto objetivo, el testimonio docente, los participantes dejan ver que la labor cotidiana del docente tiene una implicación directa con el logro o fracaso del hecho educativo (6:46, p.8) y (8:51, p. 17). En cuanto al contexto y ese encuentro referenciado por los participantes 6 y 8; encuentro del testimonio ético docente y el estudiante, ya Ortega y Gárate (2017) han abundado. Ante ello, se debe cuidar cualquier descuido del docente (Lévinas, 1991/2001).

El quinto objetivo específico, cuyo centro es la categoría de sentido de espera, es sustentado teóricamente, en relación con el contexto, en el sentido de la desesperanza que trae consigo el

individualismo Freire (2012). Ante ello, los informantes 4 y 8 indican con ejemplos prácticos, cómo ese contexto actual en el que prevalece lo material, acompañado de las pocas oportunidades de empleo bien remunerado, crea, incluso, desesperanza (4:44, p. 6), (8:60 p. 20) y (8:64 p.23).

Finalmente, la promesa revestida de esperanza a la que alude Gárate (2019) está continuamente en tensión, según manifiestan los participantes 6 y 8 (6:45, p.7 y 8:49, p. 16) el participante quien reconoce que la docencia en la Escuela de Ingeniería toca los extremos de esperanza y desesperanza, según el docente que se trate.

Habiendo discutido los resultados sobre el contexto, ahora se analiza lo relacionado a la educación integral.

Educación integral

La educación integral, anhelo de toda corriente pedagógica y modelo educativo que obedece a las necesidades de clase mundial del siglo XXI, se aborda por la literatura y es algo presente en la práctica de los docentes participantes.

La relación que los participantes realizan entre la educación integral y la primera de las categorías seleccionadas es significativa. Es así como la educación integral, en cuanto al primer objetivo de investigación, relacionado con la aplicación de los valores, relaciona los saberes planteados por Delors (1996), especialmente en los pilares sobre el saber ser y el saber convivir con los demás, también abordados por De Dios, Parada, Claudio-Quiroga y Font de Villanueva (2023). Así lo refiere el participante 7 (7:35, p. 10), en cuanto al saber ser. En cuanto a la convivencia con los otros, se hace referencia en diversas ocasiones a valores específicos: la verdad (2:12, p. 4), la honestidad (3:12, p. 5), el compromiso (3:15, pp. 6 y 7), la laboriosidad (5:6, pp. 2 y 3) y el respeto en 6:5, p. 2.

Además, las pretensiones buscadas por el texto constitucional mexicano sobre una educación integral que atiende a la dignidad de la persona, así como el rompimiento con una vida injusta, referida por Martínez, Alturo, y Builes (2021) se hacen patentes en lo que dos de los participantes comparten (4:36, p.19 y 5:32, p. 12). Los ideales de fraternidad e igualdad a los que aspira el espíritu de la Carta Magna mexicana se basan en una integral visión antropológica, compartida también por los participantes y que tiene como fundamento la vivencia de los valores, según se aprecia de lo que opinan los docentes entrevistados en varias ocasiones: 2:62 p. 3, 3 :14, p. 6, 5 :55, p. 19 y 8:46, p.15.

En cuanto al segundo objetivo específico, que se refiere a la categoría llamada sentido de acogida, también hay evidencia de la manera en que ello incide en la labor de educar integralmente. Es así como, en cuanto a los saberes conceptuales establecidos por Delors (1996) hay una práctica de la acogida, según lo señalado por el participante 6 (6:12, p. 5). En cuanto a los saberes procedimentales, o saber hacer, los participantes 2 y 3 señalan cómo se da en su práctica la acogida (2:71, p. 8 y 3:62, pp. 23 y 2), con ello se coincide con la formación centrada en un enfoque por competencias aludida por De Dios, Parada, Claudio-Quiroga y Font de Villanueva (2023).

El tercer objetivo específico, que refiere a la responsabilidad del Otro, se aborda en cuanto a la educación integral, ya que especialmente en lo que Delors et al (1996) indican sobre el saber ser, se vivencia, según el discurso de los participantes, en la Escuela de Ingeniería del CETYS, de acuerdo con lo que comparten los participantes 3 y 6 (3:5, p. 3, 3:49, p. 4, 6:40 p. 16 y 6:41, p. 17).

La responsabilidad del Otro es también externada en las entrevistas ante el aspecto de la educación integral que la C.P.E.U.M. refiere como la “convicción del interés general de la sociedad”, según indican los participantes 2 y 6 (2:7, p. 3 y 6:28, pp. 11 y 12). “Los ideales de fraternidad e igualdad” basados en la visión humanista del texto constitucional mexicano, que

conforman parte de la educación integral son también parte de la docencia en el CETYS, según refiere el participante 3. En un primer momento, al hacer referencia a que la educación es un proceso (3:16, p. 7), a veces, no tan fácil (3:64, p. 27), en un segundo momento. Esto concuerda con el desarrollo a través de procesos al que aluden Martínez, Alturo, y Builes (2021).

En alusión al cuarto objetivo, la educación integral, según lo encontrado en las entrevistas, también requiere del testimonio docente. El trabajo del profesorado en la construcción de aprendizajes significativos conducentes al saber hacer (Delors, et al, 1996), así como a la amplitud del aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias en el que los valores cobran relevancia (De Dios, Parada, Claudio-Quiroga y Font de Villanueva, 2023), es a lo que refiere el participante 3 (3:6, p. 3). Y en cuanto al saber convivir, el testimonio de quien enseña cobra relevancia (2:48, p. 15). Así como también el participante 5 indica cómo la docencia cotidiana en la escuela aquí estudiada cumple con el anhelo constitucional de contar con una educación acorde a “los ideales de fraternidad e igualdad” (5 :55, p. 19). Esto es también coincidente con lo establecido por Jáquez (2021), debido al impacto que tiene el testimonio docente en la formación de ingenieros.

Finalmente, en cuanto al quinto objetivo específico en cuyo centro gira el sentido de espera, puede deducirse que una educación integralmente concebida debe, en consecuencia, generar un sentido de espera. Comenzando por el saber conceptual establecido en Delors et al (1996), el participante 2 (2:59, p. 20) lo propone como punto de partida. Así mismo, los saberes procedimentales son parte de la educación integral y el poseerlos es algo que también genera esperanza, según lo que comparten los participantes 3 y 7 (3:49, p. 4 y 3:46 p. 3, 3:60, p. 19 y (7:42, p. 14). El saber ser es abordado como generador de esperanza por el participante 2 (2:47, p. 15).

La contribución a la sociedad que pretende la educación mexicana, en concordancia con el Texto Fundamental, aunado a la forma esperanzadora de modificar la vida, como ilustran Martínez, Alturo, y Builes (2021) es lo que señala el participante 4, en dos ocasiones (4:32 pp. 15 y 16 y 4:48, p. 13). Así también lo fundado en la Constitución sobre la fraternidad e igualdad a las que subyace la visión antropológica que redundando en humanismo es posible mediante una educación generadora de esperanza, según refieren los participantes 2 y 3 (2:46, pp. 14 y 15).

En este subapartado se han analizado los resultados que entretengan los hallazgos suscitados de las entrevistas, en relación con lo que se ha encontrado en la literatura como una conceptualización general sobre la educación integral. El análisis ahora se realiza sobre lo encontrado, en general, sobre la Pedagogía de la Alteridad en los comentarios de los entrevistados.

Comentarios sobre Pedagogía de la Alteridad

En este subapartado se analizan los comentarios que, durante las entrevistas, realizaron los participantes, comparándoles con lo encontrado en la literatura consultada y que denotan una noción y, sobre todo, aplicación de la Pedagogía de la Alteridad, en lo que destaca el reconocimiento del rostro del Otro.

En lo que se refiere al objetivo específico 1, el cual centra el estudio en la vivencia de los valores, el análisis permitió encontrar que la equidad y el alcance de la educación para todos, como lo plantean Ortega y Romero, (2018, p. 95), es una perspectiva recurrente entre los entrevistados. El participante 4 lo hace patente en dos ocasiones. En primer lugar, realza la importancia que tiene motivar al estudiantado a desarrollar tecnología que ayude a poblaciones vulnerables (4:14, p. 3), comenzando por lo que ocurre en la inclusión y trato equitativo con los compañeros de clase (4:16, p. 9).

Y esa concepción de inclusividad y alcance como pilar de la Pedagogía de la Alteridad encontrada en los mencionados autores se reitera con lo que el participante 5 (5:33, p. 13) explica cuando se posiciona rotundamente en contra de toda forma de discriminación y al manifestar que se acerca a hacer un trabajo personalizado con quien detecta más vulnerable.

Las condiciones que debe tener la educación, en un marco de alteridad son enumeradas por Arboleda (2014), quien establece que “la Pedagogía de la Alteridad en la formación en valores una vía auténtica para promover relaciones de alteridad” (p.12). Aunque se abunda en párrafos posteriores al abordar la categoría, en cuanto al rostro del Otro que da indicios del conocimiento aplicación de la Pedagogía de la Alteridad en los comentarios de los entrevistados, se aplica esta aportación de la literatura cuando los participantes hacen alusión a la importancia de los valores en la educación (2:47, p. 15) o al hacer referencia a valores en lo particular, tales como empatía (3:20, p. 10, 3:21, p. 11, 3:22, p. 10, 3:23, p. 11, 6:12, p. 5, 6:15, pp. 6 y 7, 6:20, p. 9, 7:11, p. 4, 7:13, p. 5, 7:22, p. 7, 7:43, p. 15, 8:9, p. 3, 8:13, p. 4 y 8:29, p. 9), humildad (3:57, p. 17, 5:12, p. 5 y 5:31, pp. 11 y 12), inclusión (4:14, p. 8, 4:16, p.9, 5:33, p. 13), responsabilidad (7:14, p. 5, 7:19, pp. 6 y 7 y 7:22 p. 7), solidaridad (3:21, p. 11, 3:22, p. 10, 3:23, p. 11, 4:45, p. 8 y 5: 30, p. 11), verdad (2:49, p. 15 y 5:9, p. 3) y tolerancia (4:16, p. 9).

En torno al segundo objetivo, centrado en la categoría llamada sentido de acogida, lo establecido por Arbiol (2018) en cuanto a que el hecho educativo es “un saber fundado en la relación de alteridad” (p. 123) implica, en su labor, según lo que comparte el participante 3 al referir que coloca al estudiante al centro y a tener un verdadero conocimiento de lo que para él es significativo. (3:7, p. 4).

En ese mismo sentido de acoger, la expresión “se ha olvidado lo esencial de la misma: que ésta es un encuentro ético entre educador y educando” (Ortega y Gárate, 2017, p. 170), se

manifiesta en el esfuerzo que lleva a cabo el participante 3, según lo que refiere, pues además del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, resalta en centrarse en el estudiante a partir del encuentro que se da con él (3:64, p. 27).

Se aborda este segundo objetivo específico sobre el sentido de acogida cuando Rueda (2019, p. 213) concluye, por un lado, que “educar debe ser una experiencia afectiva para resultar efectiva” y, por el otro lado, el participante 5 (5:29, p. 11) refiere en su discurso la manera de aceptar al Otro y hacérselo saber; que en su vulnerabilidad requiere de un esfuerzo adicional, pero que es acompañado, arropado por el docente.

Ahora, el tercer objetivo específico, que versa sobre la categoría de la responsabilidad del Otro, en cuanto a los comentarios que realizaron los participantes sobre las generalidades de la Pedagogía de la Alteridad, se analiza al entretener la afirmación de Abunuwara (2013), que refiere a que “la enseñanza [ha] creado un nuevo enfoque en la respuesta del profesor al alumno como Otro” (p. 164), con lo que los participantes 4 y 7 establecieron. El primero, por una parte, cuando reflexiona y percibe que el responder al Otro es un principio de CETYS que implica poner al estudiante en el centro y que es algo, según explica, que se hace de manera cotidiana y natural. (4:35, p. 18); el segundo, por la otra, que, a pesar de que el profesorado no ha tenido necesariamente una formación pedagógica formal, el quehacer docente que propicia el CETYS promueve que haya una aplicación de la Pedagogía de la Alteridad, aún sin tener conciencia de ello (7:41, p. 13).

El testimonio docente es la cuarta categoría seleccionada de la Pedagogía de la Alteridad y se encuentra en el comentario general de esta corriente pedagógica la aplicación de lo que Rueda (2019) concluye al afirmar que “la verdadera educación no es sinónimo de enseñanza” (p. 213), cuando el participante 3 (3:43, p.28) propone una directa formación en Pedagogía de la Alteridad para cumplir el objetivo de educar.

El mismo autor concluye también que “educar es más que formar profesionales, educar significa preguntarse por el tipo de sociedad que se quiere” (Rueda, 2019, p. 213). En cuanto al quinto objetivo específico de esta investigación, centrado en el sentido de espera, el participante 2 (2:47, p. 15) refiere a la misma concepción de educación cuando indica que la formación en competencias propia de CETYS crea la esperanza de contribuir a que los estudiantes se conviertan en mejores personas.

Hasta aquí se analizaron los resultados obtenidos en lo referente a los comentarios de los participantes entrevistados sobre la Pedagogía de la Alteridad, confrontándoles a lo encontrado en la literatura consultada. Se procede ahora a abordar, en lo particular, las cinco categorías seleccionadas, a partir del mismo ejercicio analítico.

Vivencia de los valores

Se procede ahora a analizar los hallazgos relacionados con las categorías de la Pedagogía de la Alteridad seleccionadas. Cada una se refiere a un respectivo objetivo específico; aunque, transversalmente cada categoría también abona a otros objetivos. Ante ello, el análisis comienza por el objetivo al que se refiere cada categoría y después, se continúa, en el orden numerado en el capítulo de planteamiento

La primera categoría, la vivencia de los valores, destaca por su densidad al estudiarse como grupo de códigos, dado que los participantes refirieron en 141 citas esta categoría. La literatura revisada, también, en forma directa o indirecta, hace alusión a ello, de manera más recurrente.

En cuanto al objetivo específico 1, analizar la aplicación de los valores en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, se ha entretelado la literatura con el contenido de las entrevistas, tal como se indica en los párrafos que suceden.

En la búsqueda de una conceptualización de lo que es un valor, los participantes lo relacionan con las virtudes, la universalidad, los principios de conducta y la aceptabilidad. Esa forma de concebir y fomentar los valores se percibe como una esperanza fundada, en concordancia con lo estudiado por Dicado, Campi y Saa (2019), para mejorar la sociedad actual, cuyas características, la califican como egoísta, odiosa, cruel y violenta. Aunque también se percibe cierta huida en algunas afirmaciones como es el caso del participante 7 (7:27, p. 7) no es su función acarrear los problemas de otros. Esto también se relacionan con la reflexión que hace Linares (2023) al destacar que “el egoísmo y la ausencia de compromisos y obligaciones recíprocas han encerrado al individuo dentro de sí y, con ello, [...] [impide al estudiante] salir plenamente de sí a través de reconocer al otro” (p. 33).

Arboleda (2014) indica que “la Pedagogía de la Alteridad encuentra en la formación en valores una vía auténtica para promover relaciones de alteridad” (p. 12). Esto es vivenciado en la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad, de acuerdo con las opiniones que compartieron los participantes 3 y 6. El primero, con satisfacción indica la relación de alteridad que expresó un estudiante al sentirse agradecido con el acompañamiento del docente que redundó en mejorar como persona (3:11, p. 5). El segundo, indica cómo los valores aplicados en la docencia con un estudiante le ayudaron a promover la relación de alteridad, vinculando con sencillez el tema de clase, con los intereses de un estudiante que presentaba una situación de vulnerabilidad (6:22, p. 10).

En otro sentido, los valores que resaltan en la enseñanza universitaria y que refuerzan los que enseña la primera institución de acogida, la familia, en la propuesta de Colina y Delgado (2018) son: “justicia, libertad, responsabilidad, integridad, respeto, lealtad, honestidad, equidad, entre otros” (p. 202). Ante lo cual se encontraron coincidencias en el estudio de los valores particulares que surgieron de las opiniones de los participantes. Es así como se coincide con el

hecho de que existe una vivencia del respeto (26 citas), la honestidad (14 citas), la responsabilidad (12 citas) y la lealtad, aunque mencionada en una sola ocasión. Es relevante también que la libertad, equidad e integridad no fueron abordadas por los participantes. Es necesario mencionar que la justicia, como valor abordado ampliamente por la literatura y que, además es parte de la axiología del CETYS, tampoco es mencionado en forma directa por los participantes.

Los valores que forman parte del ideario institucional de cualquier universidad, en este caso, del CETYS es importante precisarlos ya que, como lo indican Pimentel et al (2019), “los valores en el trabajo son una proyección de los valores personales” (p. 2193). Se encuentra en la investigación que sólo dos participantes hicieron alusión a ellos en la entrevista, y aunque uno de ellos es el participante 2, indica que la verdad, parte de esos valores, no tiene esa categoría.

En ese mismo orden de ideas, el valor al que se le da mayor peso es al de empatía y otros más que se incluyen son: humildad, inclusión, solidaridad, verdad, tolerancia, laboriosidad, confianza, jovialidad, lealtad y prudencia.

En cuanto a lo que Scheler (1921/2013) alude sobre el hecho de que hay “una conciencia de la inclinación del hombre al error y al engaño, y ésta es mayor cuanto más perfectas y más «altas», en el rango de la jerarquía del valor, están las cosas de que esencialmente se trata” (p. 320), los participantes muestran en diversas ocasiones el conocimiento o al menos la noción de ello. Es muy relevante la conciencia mostrada por el participante 5 (5:32, p. 12), al referirse sobre el particular y precisar que la acogida se da con quien comete un error y quiere enmendarlo, respetando la libertad en todo tiempo; pero sin tolerar aquello que no es tolerable.

También se aprecia el nivel jerárquico que el participante da a los valores que considera que deben fomentarse con especial cuidado: la responsabilidad y la honestidad” (3:19, p.5). La

jerarquía que se establece es compartida por el participante 6, quien, con prácticamente las mismas palabras, así lo percibe (6:31, p. 13).

En otro orden de ideas, la apreciación de Lévinas (1991/2001), en cuanto a que “el dinero mantiene a los individuos fuera de la totalidad ya que disponen de él y al mismo tiempo, los engloba en la totalidad, ya que en el comercio y la transacción el hombre mismo es vendido y comprado” (p. 50), se encontró en la opinión del participante la lucha en contra de esa falta de humanismo, cuando refiere a la motivación que realiza constantemente para que los estudiantes tomen participación en el desarrollo de tecnología que sirva a poblaciones necesitadas y a que sean inclusivos (4:14, p. 8).

Es de interés también en el análisis lo que refiere el participante 3 sobre el ejercicio de la profesión como un medio por el cual se obtienen recursos económicos; pero que no se reduce a ello y enfatiza la importancia de los valores para alcanzar fines mayores y lo comprende como una labor compartida de la universidad y el docente (3:14, p. 6). Esto es esperanzador ante lo establecido en la literatura, cuando se afirma que “la meta actual de la educación ya no parece ser el individuo con talentos diversos y formado de manera integral, sino el productor disponible en el mercado y juramentado con los objetivos de la economía” (Zamora, 2018, p. 23).

El binomio economía y valores, proponen Juliá, Meliá, y Miranda (2020) es el “camino inexorable para contar con una economía más competitiva y a la vez sostenible” (p. 55). Y el participante 3 resaltó el valor de la importancia del valor de responsabilidad para lograrlo (3:13, pp. 5 y 6).

Los hallazgos de Jiménez, Patlán y Llanos (2019) que refieren a que conforme los estudiantes avanzan en su carrera, transitan a la aplicación de los valores en un plano trascendente es reafirmado por dos de los participantes. Por un lado, el número uno hace referencia al proceso

mediante el cual el estudiante es leal e interactúa con sus compañeros junto a valores compartidos (1:10, p. 3). Por otro lado, el participante 6 (6:28, pp. 11 y 12) también ejemplifica la manera en la que se da el proceso al compartir lo que le han expresado algunos egresados quienes que el fomento de diversos valores por parte del docente en un primer momento es algo odioso y que incluso recriminan; pero reconocen que al final de la carrera lograron comprender su relevancia en su éxito y calidad profesional.

Finalmente, el proceso de formación en valores lo alude el participante 3, al indicar cómo disfruta percibir la manera en la que los estudiantes son poco a poco más responsables (6:33, p. 13).

La propuesta de “enseñar valores a sus estudiantes, sin tratar de influenciarlos...” (Inostroza, Santander, y Severino, 2020) p. 291) es contraria a lo que el participante 7 comentó en la entrevista, al referir la manera en la que aconseja a un estudiante que le comparte que planea abandonar sus estudios, sólo haciéndole ver que su única responsabilidad es estudiar y que no tiene por qué quejarse de otras circunstancias, comparándole con personas que viven otras realidades (7:14, p. 5).

El “envilecimiento generalizado de los valores éticos, sociales, humanos, estéticos, ecológicos, culturales, educativos, científicos, religiosos y políticos” (Valqui, 2017 p. 27), es ejemplificado por el participante 6 (6:32, p. 13), al encontrarse con la situación en la que el estudiante evade sus responsabilidades y sufre las consecuencias de sus propias acciones.

La complejidad de la enseñanza de los valores puede radicar en que “el aprendizaje de los valores ... está inseparablemente unido a la experiencia” (Ortega y Gárate, 2017, p. 124), lo que puede llevarse a la práctica, según el dicho del participante 3 (3:15, pp. 6 y 7), mediante la exigencia cotidiana del cumplimiento y revisión de la calidad del trabajo de los estudiantes.

En otro sentido, el participante 7 (7:15, p. 5) contundentemente afirma que al estudiante no hay que “dejarle a su suerte”, pues “se ha olvidado lo esencial de la [educación]: que ésta es un encuentro ético entre educador y educando” (Ortega y Gárate, 2017, p. 170).

La vivencia de los valores, en forma tangencial toca también lo que se pretende con el objetivo específico 2: analizar la aplicación del sentido de acogida en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana. La educación como “un saber fundado en la relación de alteridad” (Arbiol, 2018, p.123) es concebida así por el participante 3 (3:18, p. 8), quien, a través del valor de la honestidad, logra la acogida que necesita el estudiante a partir de la relación con el Otro, atendiendo a las necesidades que presenta y que puede expresar en un ambiente de alteridad.

En lo referente al objetivo específico 3, analizar la categoría referida a la responsabilidad del Otro, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, la aplicación del valor de la empatía hace referencia al subyacente amor por el Otro como motor para su cuidado según refiere Lévinas (1991/2001) “la justicia nace del amor. Lo que no quiere decir que el rigor de la justicia no pueda volverse contra el amor entendido a partir de la responsabilidad” (p. 133). Expresamente lo comparte así el participante 8 al decir que reacciona empáticamente al detectar las necesidades del estudiante (8:9, p. 3). También el sentido de acogida nace de la empatía amorosa ante quien se ha encontrado vulnerable por enfermedad o algún diagnóstico (3:21, p.11 y 3:23, p. 11), por cuestiones de índole económica (3:20, p. 10, 3:22, p.10 y 6:15, pp. 6 y 7), por cuestiones de poco avance académico (7:13, p. 5 y 7:22, p. 7), por situaciones familiares (7:11, p. 4 y 8:13, p. 4) o por no manejar el idioma (6:20, p. 9).

En cuanto al cuarto objetivo, la discusión de los resultados que también involucran la categoría de valores se realizará en el apartado correspondiente. Y en cuanto al objetivo específico 5 en el que se pretende analizar la aplicación del sentido de espera, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, el sentido definido como “una esperanza refractaria a todo conocimiento, a toda gnosis. Una relación respecto a la cual tiempo y muerte poseen otro sentido” (Lévinas, 1993/2005, p. 80), lleva a la reflexión sobre la trascendencia humana y, en cuanto a los valores se refiere, como instrumentos que permiten transitar a lo trascendental, el participante 2 (2:47, p. 15) indica cómo la enseñanza de valores promueve la esperanza de formación de mejores personas.

Hasta aquí se ha presentado la discusión de los resultados, a partir de los cinco objetivos específicos de la presente investigación entretejiendo los hallazgos de la literatura, por un lado y los encontrados en la investigación de campo, por el otro, en torno a la primera de las categorías de la Pedagogía de la Alteridad: la vivencia de los valores.

Sentido de acogida

En este subapartado se hace la discusión de los resultados obtenidos frente a la literatura, en lo referente al sentido de acogida. En cuanto a los objetivos específicos, se abona solamente al segundo, en el que se hace referencia a esta categoría seleccionada de las que integran la Pedagogía de la Alteridad.

En principio, el sentido de acogida no es solamente aplicado a la educación o a la corriente pedagógica en la que se centra la presente investigación, de tal modo que, como indica Ortega (2004) que la persona misma, desde el punto de vista antropológico, necesita ser acogida. Aunado a lo que indica Sánchez (2020) al establecer que los estudiantes “son ante todo personas, son seres humanos grandes en amor, inocencia y bondad, personas dignas de afecto, respeto”. Las

aportaciones de ambos autores tienen que ver, como lo indica el participante 5, con cuestiones de índole comunicativa (5:38, p. 14), comenzando y poniendo relevancia a la escucha activa (5:23, p.9), para poder acoger y aconsejar, como lo indica el participante 2 (2:25, p. 8). A pesar de que no se tengan las herramientas para ayudar del todo o resolver la situación, acoger significa también canalizar como lo indica el participante 3 (3:27, p. 13). En la complejidad antropológica llegan a la escuela y, concretamente, al docente, situaciones difíciles de índole familiar o personal (6:20, p. 9, 7:11, p. 4, 7:30, pp. 8 y 9, 8:10, pp. 3 y 4, 8:12, p.4 y 8:13, p.4). Se logra con ello una comunidad de acogida; no solamente, según el discurso de los participantes, los docentes desarrollan el sentido de acogida y lo ponen en práctica; sino que los estudiantes acogen también a sus pares (4:33, p. 18 y 4:41, p. 4 y 7:20, p.7). Y es notorio el compromiso ontológico-antropológico en lo que deja saber el participante 5 al permitir que el error sea una oportunidad para el aprendizaje que promueve el docente, así como la creación de un ambiente de confianza para que el estudiante exprese sus dudas (5:28, p. 10).

“La motivación del docente hacia su quehacer educativo, entendida como vocación y entusiasmo por la enseñanza, así como la capacidad para motivar a su alumnado en la superación de dificultades.” (Pedreño, 2020, p.167), lo cual implica un esfuerzo mayor del educador, así mismo, la relación antropológica en la educación comienza con “un saber fundado en la relación de alteridad” (Arbiol, 2018, p.123). Esa relación ocurre, según el discurso de los participantes, en la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad, lo cual es palpable ante las adecuaciones y empatía que comparte el participante 3 (3:23, p. 11), cuando el participante 8 suprime una práctica planeada por la inversión que hay que hacer de material (8:44, pp. 14 y 15), al interesarse por lo temas, aunque a veces calificados como superficiales; pero que atraen la atención de los estudiantes (8:38, p. 12 y 8:37, pp. 11 y

12); mediante una atención tanto grupal como individual (1:5, p. 2) y cuidando que lo que el estudiante expresa y siente no tenga una brecha con lo que el docente interpreta (5:21, p. 7). Todo ello permite, según el participante 5, que incluso el propio estudiante sea quien aclare y resuelva sus problemáticas (5:24, p. 9).

Desde la Pedagogía de la Alteridad, la educación es un acontecimiento ético (Sánchez, 2020, Gil y Arboleda, 2022 y Mínguez, 2022). Se concibe como una “relación con el otro, es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento” (Mèlich, y Bárcena, 2014, p. 204), lo cual es un trabajo permanente, como lo comparte el participante 5 al aclarar que el trabajo docente es un proceso acogedor, receptivo y de aceptación (5:16, pp. 5 y 6). Se reitera por el dicho del participante 3, al indicar que la acogida requiere que el docente responda al acercamiento, a veces difícil, que logra tener el estudiante (3:30, p. 13), logrando en el Otro la autoconfianza (3:41, p. 25), observando lo que ocurre en el proceso (3:57, p. 17) y haciendo las adecuaciones necesarias en aras de recibir, acoger y ser hospitalarios (3:58, p. 17).

En otro orden de ideas, Lévinas indica que “la asimetría es el punto de partida. ... lo que Otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí él es, ante todo, aquel de quien yo soy responsable” (Lévinas, 1991/2001, p. 131). Se complementa con la opinión de Ortega (2023-b), pues la acogida “exige al educador echarse a sus espaldas la responsabilidad de hacerse cargo del Otro, meterse en la trama de vida del Otro, partir de su experiencia” (p. 33). El participante 8 deja claro que hay una asimetría, por un lado; pero por el otro, también deja ver la responsabilidad del docente por el estudiante, a pesar de la percepción de éste, respecto de la ayuda ofrecida quien la puede calificar, incluso, de acoso (8:11, p. 4).

Como respuesta a la relación dual y asimétrica entre el educador y el Otro, cuyo rostro es el estudiante, el participante 5 propone como solución el diálogo (5:18, p. 6).

Ante el pasaje bíblico, conocido como la parábola del Buen samaritano, establece Ortega (2016) que “el samaritano atiende al hombre desvalido, y haciéndolo no trata de cumplir con ley o norma moral alguna, ni tampoco se atiene a principios universales que le ordenen atender al hombre desvalido” (p.247), por lo que el sentido de acogida, así entendido tiene una naturaleza antropológica que subyace a la ética, jurídica o axiológica. Es lo que parece indicar el pensamiento del participante 4, al ejemplificar la manera en que propicia la acogida de sus estudiantes como característica de su labor docente y profesional (4:37, pp. 2 y 3). No algo obligado o que deba ser motivo de una evaluación que traiga consigo un premio un castigo, sino algo espontáneo y que surge del docente, como indica el participante 7(7:18, p. 6) o como refiere el participante 5, reconociendo las imitaciones; pero concibiendo la acogida como un honor para el docente (5:19, p, 6).

Se establece, en otro orden de ideas, que la crítica constante al sistema educativo a la que hacen referencia Ortega y Romero (2018) por ignorar las realidades que presentan las personas en alguna situación de vulnerabilidad, no parece ser el caso de lo que ocurre en la Escuela de Ingeniería del CETYS, campus Tijuana. Se observa no solamente la estructura institucional que funciona y está presente para acoger, sino también la disponibilidad, según el discurso de los docentes, que hay para acompañar al estudiante, al Otro que requiere ser arropado, se encuentra así concordancia con lo citado en párrafos anteriores: “basta con que los alumnos encuentren a un solo profesor en su centro que sea para ellos acogida y acompañamiento. Él será el rostro humano que necesitan en el proceso de construcción de su proyecto de vida” (Ortega y Romero, 2023, p. 110).

Prueba de ello es lo que compartió el participante 2 (2:34, p. 11), cuando acompaña y aconseja al estudiante con dudas sobre su vocación y proyecto de vida. También se acoge al estudiante que, aconsejado, arropado y canalizado por el participante 3, atiende su problema de múltiples adicciones (3:52, p. 12). La acogida es también testimoniada con las adecuaciones, la socialización de la atención especial que requería su estudiante y el acercamiento al departamento especializado que realiza el participante 4 (4:15, p. 9). Y esto lo generaliza no sólo aplicándolo a un caso; sino compartiendo lo que, en su percepción ocurre en el CETYS cuando compara la manera en que es acogido y atendido un estudiante de CETYS, comparado con el estudiante de otras instituciones (4:28, p.14).

La acogida requiere entrega del ser y es, según Lévinas (1993/2005), un acto que se realiza “... con una generosidad extrema, con una gratuidad y un desinterés extremos” (p. 41). Paralelamente Mínguez (2022) indica que la acogida “es la recepción gratuita del otro. No se trata de una recepción recíproca en donde uno queda en deuda con el otro, sino que el acto educativo de acoger al otro es una relación de servicio” (p.12). Es así como el participante 8 (8:14, p. 5) reconoce en el docente un pilar en el que el estudiante se puede apoyar. El acoger requiere un estado de alerta permanente para la escucha (4:23, p. 11), en ocasiones con el acompañamiento en la canalización con quien puede resolver las situaciones que se presentan (2:18, p. 6). Y en ocasiones no nada más bastando la gratuidad; sino, como el samaritano de la parábola, gastando del propio pecunio para que el Otro resuelva su necesidad (3:20, p. 10 y 3:22, p. 10).

Debe tenerse en cuenta que a veces la acogida no es suficiente para el logro educativo (7:40, p. 11); pero no por ello debe renunciarse a ella, pues como lo indican Ortega y Gárate (2017): “si desterramos la utopía del amor en la educación, habremos negado la posibilidad de educar” (p.178). Ese acto es, precisamente el que provoca que el Otro, vea en la escuela, en el docente la

oportunidad de ser escuchado, acogido (5:49, p. 7). Es estar en la disposición de acompañar al estudiante para que tome decisiones informadas y libres (4:11, p. 6), lo que puede impulsar al esfuerzo adicional y al cambio que implica una mejora a través de la educación, mediante la cual “...el ser humano es capaz de distanciarse de su naturaleza, pudiendo llegar incluso a negarla” (Mèlich, 2009, p. 104). La acogida, independientemente de que surta efectos o no, debe manifestarse, promover la ayuda al Otro en un acompañamiento responsable; como indica el participante 7 (7:23, p.7):

Se ha presentado hasta aquí la discusión de los resultados obtenidos en la investigación en lo relacionado a la categoría denominada sentido de acogida. Dicha discusión ha abonado al cumplimiento del segundo objetivo específico, referente a esta misma categoría y a la pregunta específica correspondiente.

La responsabilidad del Otro

En este subapartado se discuten los resultados sobre la categoría de la responsabilidad del Otro, por medio de la contrastación entre los resultados obtenidos de las entrevistas, con los hallazgos literarios sobre Pedagogía de la Alteridad.

Para cuidar del Otro, quien presenta alguna condición de vulnerabilidad es necesario tener presente que es labor de la escuela, como institución de acogida, percibirse como tal y no como mera transmisora de conocimientos, por lo que es de importancia considerar que la otredad no es una cualidad indeseable que se puede superar con conocimiento (Abunuwara, 2013, p. 161, en inglés original). La educación debe responder a la formación de las capacidades humanas (Mínguez, 2022); no se puede ver reducida a lo meramente tecnológico (Gutiérrez y Pedreño, 2023). Esto es congruente a lo dicho por el participante 1 (1:45, p. 12) quien afirma preocuparse por el futuro de los egresados, más allá del mero dominio de los conocimientos propios de la

carrera. La importancia de la otredad también es confirmada por el participante 2 al indicar cómo la forma de preparar e impartir sus clases va encaminado a que los estudiantes tengan éxito (2:24, pp. 7 y 8).

La responsabilidad del Otro es, en principio, una respuesta al sufrimiento que tiene o puede llegar a experimentar, y es que, como afirman Mèlich y Bárcena (2014), “pensar la educación después de Auschwitz, exige configurar un relato sobre los acontecimientos de la historia que dan a pensar, que exigen un pensar no impasible, sino compulsivo, un pensar que responde del sufrimiento del otro” (p. 203). Ante ello, el participante 6 narra en tres citas cómo cuidó de un estudiante que constantemente sufría por la frustración causado por la carencia de profundización de ciertos contenidos abstractos (6:20, p. 9), ante su condición autista, a pesar de que no se tenía el conocimiento de su diagnóstico (6:21, p. 3). Sin embargo, el participante indica la manera de captar la atención y el interés con base en el gusto por los automóviles que expresaba el estudiante (6:22, p. 10). Y es que, como lo menciona el participante 4, el docente puede ser el andamio requerido para que el estudiante continúe su caminar (4:42, p. 5).

La responsabilidad del Otro se manifiesta en toda relación docente-estudiante, desde un abordaje ético y es que “la ética (responsabilidad) no sucede a un sujeto (subjetividad) ya constituido. La subjetividad no es un en sí y para sí, es en su misma esencia para el Otro. El Otro en su necesidad y urgencia, antes de toda argumentación ética, me constituye en sujeto” (Ortega, 2016, p. 250). La educación no puede ya desvincularse del Otro, pues ello sería deshumanizarlo; aprendizaje que ya se tenía, pero que ha sido profundizado por la experiencia de la pandemia por Covid-19 Ortega (2020). La disponibilidad y adaptación del docente es la forma de dar respuesta a la necesidad del Otro (Becerra, 2021). Ante ello, el participante 6, por un lado, se puede

interpretar, toma distancia en la relación con el sujeto; aunque a la vez está pendiente, del estudiantado sobre cómo se encuentra y qué siente (6:11, p. 5).

La urgencia de cuidado establecida por los autores citados es prioridad, antes incluso, del abordaje curricular, tal como lo percibe el participante 5 cuando afirma la manera en la que dedica tiempo para abordar cuestiones filosóficas y antropológicas espontáneamente (5:14, p.5).

La relación subjetividad y responsabilidad, que redundan en el cuidado requiere adecuaciones por parte del profesorado y así queda patentado por tres participantes. Por su parte, el número 1 puntualiza la importancia de la adecuación, ante las diferencias que presenta cada generación de estudiante; adecuación también ejemplificada en la pandemia y sus exigencias (1:58, p. 2). En ese mismo orden de ideas, el participante 4 alude a las necesidades particulares que deben ser atendidas, no solamente visualizando la labor docente a nivel grupal (4:38, p. 3), lo que queda también de manifiesto por el participante 7 al momento de que comparte cómo se ve en la necesidad de explicar un tema de varias formas para atender a las diversas necesidades de los estudiantes (7:29, p. 8).

La Pedagogía de la Alteridad trasciende la concepción del cumplimiento irrestricto de normas establecida por diversos autores, especialmente Kant. Lo indicado por Gómez y Rojas (2020), en el sentido de que la “ética del cuidado, que debe primar por encima de una ética marcada por la ley” (p. 95) es aplicación de que el entendimiento del Otro y sus circunstancias es lo que provoca que valores como “el respeto (...) no [sean] el resultado de la justicia ya que el hombre a quien se manda está más allá de la justicia y de la injusticia” (Lévinas, 1991/2001, p. 49). Más allá de ello, como lo manifiesta el participante 5, significa entender los intereses, quejas, inquietudes y necesidades del estudiantado deben ser escuchados y atendidos, traducido como la tarea de honos que realiza el docente (5:19, p. 6).

En el mismo sentido, el participante 3 trasciende a la justicia al hacer alusión a los cambios que dice realizar para ajustarse a los que cada uno de sus grupos necesita (3:58, p. 17). El participante 8, en dos citas, también deja de manifiesto cómo el cuidado por el Otro provoca que haga adecuaciones que se realizan ante situaciones que se presentan fuera de la escuela, en el ámbito familiar (8:10, pp. 3 y 4 y 8:13, p. 4).

Ante lo que afirman Pedreño, Mínguez y Romero (2022), “la responsabilidad en el modelo categorial es definida como el hacerse cargo y responder al otro” (p. 306), reiterado por (Mínguez, 2022) y ya comentado por Ortega (2020) los participantes explican en sus discursos la manera en que practican cotidianamente la responsabilidad del Otro, mediante el apoyo responsable al alumno (6:18, p. 8), la responsabilidad del docente a partir de que comienza una sesión de clase (5:22, p. 9) y respondiendo a la necesidad del Otro, sin importar la complejidad de ello (5:28, p. 10).

Es relevante para la Pedagogía de la Alteridad que “es el Otro, desde su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad, quien nos mueve o conmueve a responder éticamente” (Ortega, 2016, p. 247). O como también afirma Mínguez: “la Pedagogía de la Alteridad pretende abundar en el sentido de responsabilidad que “responda” a la circunstancia concreta del otro para que pueda vivir y desarrollarse como miembro de un grupo humano” (2022, p. 13) El participante 1, en dos ocasiones indica la manera en la que lo establecido por Ortega se hace realidad, según su discurso, en su práctica docente. En primer término, al notar la motivación, la comprensión y atención de sus estudiantes, con una actitud proactiva comparte cómo es creativo al implementar diversas estrategias para atraer el interés del estudiante (1:15, p. 3). Lo vuelve a poner de manifiesto al explicar las necesidades distintas que presentan los estudiantes de dos grupos diferentes a quienes imparte la misma materia (1:35, p. 9).

En ese mismo sentido, el participante 7 alude a la vulnerabilidad y diversas necesidades que presentan estudiantes que provienen del vecino país del norte, quienes presentan un alto rezago educativo. Es así que como docente responde para atender al estudiante que presenta esas características, le cuida, sin desatender las necesidades del resto del grupo (7:30, pp. 8 y 9). La respuesta ética a la que hace alusión Ortega también es abordada por el participante 6 en dos ocasiones, en las cuales cita las necesidades y situaciones de vulnerabilidad que presentaron algunos estudiantes en el periodo de pandemia, al no tener acceso a un dispositivo electrónico adecuado (6:15, pp. 6 y 7 y 6:17, p. 8).

Para finalizar el análisis de los resultados sobre la categoría denominada la responsabilidad del Otro, se hace referencia a lo establecido por Lévinas (1991/2001), cuando expresa que la responsabilidad es intransferible, por lo que al estar frente al Otro es una especie de situación en la cual la persona, en este caso el educador, ha de cuidar al estudiante y ese cuidado responsable no puede ser endosado. Sin embargo, “se han creado relaciones o comunidades frágiles, sin una razón de ser, es el miedo al amor altérico, comprometido y responsable para reconocer en el otro la importancia de construir la historia personal y colectiva” (Gómez y Rojas, 2020, p. 90). Por diversas razones, los participantes, al detectar la necesidad, vulnerabilidad o urgencia reducen su intervención a la canalización de los estudiantes con los directivos o con el departamento especializado en atención psicológica del CETYS, endosando con ello el cuidado que, en la mayoría de las ocasiones, tampoco tiene seguimiento, según el discurso de los participantes. Así se puede constatar en las 25 citas en las que se hace referencia a la canalización: 1:19, 1:20, 1:25, 2:15, 2:18, 2:34, 2:56, 2:58, 3:24, 3:25, 3:27, 3:31, 3:52, 3:53, 4:15, 4:18, 4:21, 4:26, 4:50, 5:34, 6:9, 6:19, 6:23, 8:22 y 8:34.

El endoso del Otro también se complementa con la gratuidad propia de la alteridad en lo que refiere el participante 5 cuando deja abierta una intencionalidad ante la responsabilidad del Otro cuando manifiesta que lo que le mueve a hacerlo es obtener un buen puntaje en la evaluación docente (5:38, p. 17).

Hasta aquí se presenta la discusión de resultados obtenidos sobre la categoría denominada la responsabilidad del Otro y lo encontrado en la literatura. Ahora se hará lo propio con la categoría testimonio docente.

Testimonio docente

En este apartado se hace la discusión de los resultados sobre lo encontrado, por un lado, en la literatura y por el otro, en torno a las aportaciones del profesorado entrevistado respecto de la categoría nombrada testimonio docente. Se destaca que el testimonio es uno de los aspectos a los que el profesorado entrevistado dio mayor peso, pues 70 citas refieren a ello.

Se destaca también que la experiencia personal de los docentes, siendo estudiantes, no encuentra con facilidad referentes. Incluso el participante 7 indica expresamente, al pedirle que citara a uno de sus docentes como referente por el testimonio dado en su formación, expresamente refirió no tener ningún ejemplo (7:31, p. 9). Sin embargo, al referirse a lo que observa en el CETYS, es distinto. Señala la admiración que siente por la manera en que observa las asesorías de sus compañeros (7:32, p. 9) y destaca algunos rasgos del testimonio docente tales como el respeto (7:33, p. 9), el ser atento y la buena educación (7:34, p. 9). Rasgos de un docente que es referente por su testimonio son complementados por lo que describe el participante 8, al indicar que observa la amistad e incluso la devoción que muestran los estudiantes por alguno de los docentes (8:28, p. 9) y la manera en que no se enemista; sino que les comprende (8:29, p. 9).

Para la discusión sobre lo encontrado en la literatura y en las entrevistas realizadas sobre el testimonio docente es menester tener en cuenta lo que al respecto indica el padre de la filosofía de la alteridad y lo que en él fue observado y estudiado. En ese tenor de ideas, la consideración de que “lo humano sólo se ofrece a una relación que no es un poder” (Lévinas, 1991/2001, p. 23), debido a que la labor de los docentes es más bien de “modelos de conducta; guías o acompañantes de vida” (Becerra, 2021, p. 186) o de quienes socialmente son una representación ciudadana (Ortega, 2023-a), cobra vigencia de actualidad, según lo comparten algunos de los participantes. El estudiante se da cuenta de ello, pues no ocurre como antaño en que el docente aborda ruidosa o incluso, violentamente su clase (1:27, p. 7), esa actitud de poder que fuerza no funciona en el afán de educar (8:36, p. 11). Y es que hay que reconocer también que el docente debe ser consciente de su propia vulnerabilidad (3:33, p. 16) y de que por ello también debe mantenerse enseñable (3:55, p. 17 y 3:56, p. 17).

Es también importante el tener presente la humildad, que se traduce en amor, más que en poder. El dominio de un área de la ciencia o la tecnología no aumenta o disminuye la dignidad de la persona humana, según puede interpretarse de lo dicho por el participante 7(7:12, p. 4).

En otro orden de ideas, Mínguez (2010), adaptando el pensamiento de Lévinas establece que el testimonio “es ofrecerse como testigo de «razón» y de «corazón», dar y dar-se en lo que es” (p.57) lo que puede ser ratificado por diversos participantes. En ese sentido el participante 2 alude a la entrega del docente por esforzarse por el entendimiento y aprendizaje de los estudiantes (2:26, p. 9), también la entrega al compartir la experiencia profesional (2:72, p. 9). El darse al estudiante es también concebido por el participante 4 quien opina que el docente, por empatía, retroalimenta y busca la forma de ayudar a quien lo requiere (4:20, pp. 10 y 11). El compartir es esperanzador en virtud de que, como en otro momento lo reitera, el estudiante le ha externado cómo el

acompañamiento del docente le ha impulsado y a ver alcanzable algo que es traducido como un reto (4: 40, p. 4). También el participante 8 indica los frutos de darse, entregarse, traducidos en una convivencia armónica en la comunidad de aprendizaje a pesar de las diferencias que pueda haber entre sus miembros (8:23, p. 7), la disponibilidad de resolver dudas, atender o incluso recibir trabajos académicos fuera de tiempo, con la implicación del trabajo mayor ante situaciones adversas de los estudiantes (8:25, p. 12). Todo ello implica que el esfuerzo del docente sea visible y reconocido por el estudiante (8:32, p. 10).

La concepción del testimonio docente de Lévinas (1991/2001) ante que el educador “debe cuidar su actuar en acciones y omisiones, ya que somos responsables más allá de nuestras intenciones [y que] es imposible para la mirada que dirige el acto evitar esa acción producida por descuido (p. 15). Ante que “el comportamiento del docente en el aula es una fuente de aprendizaje para el educando” (Pedreño, 2020, p. 168). Concepción también compartida por Becerra (2021), quien establece que el educador es un modelo de conducta o ejemplo a seguir (Ortega, 2023-a), dicha concepción es reforzada por lo compartido por los participantes, es así como casi parafraseado al padre de la filosofía de la alteridad el entrevistado número 4 plantea la importancia de dar testimonio y cuidar su actuar (4:22, p. 11). El participante 3 (3:17, p. 7) recalca la responsabilidad aludida por Lévinas al expresar que es responsable de lo que dice y de lo que hace.

Continuando con las ideas de planteadas sobre el testimonio como ejemplaridad, el participante 2, por su parte, manifiesta el escrutinio permanente de los estudiantes en el actuar de sus educadores (2:20, p.7) y el impacto que ocurre en el estudiante, especialmente cuando hay algún antitestimonio (2:33, p. 10), insistiendo en el testimonio permanente y constante y así ganar la confianza y admiración (2:47, p. 15). Dicho impacto puede ser benéfico o perjudicial (6:25, p. 11). Y es que es imperativo considerar que el profesor es referencia, referencia toca la vida de sus

estudiantes (5:31, pp. 11 y 12). El testimonio no termina con la relación docente-estudiante; sino que trasciende a lo largo de la vida profesional, como lo indica el participante 6 al recordar cómo ha sido interpelado por egresados para solicitar consejos profesionales (6:9, p. 4).

Un asunto sobremanera importante y vinculado a la categoría de los valores es lo que Lévinas refiere a la relación entre amor y justicia. No una justicia que partiría de una concepción kantiana; sino en lo que se refiere a que “la justicia nace del amor. Lo que no quiere decir que el rigor de la justicia no pueda volverse contra el amor entendido a partir de la responsabilidad” (Lévinas, 1991/2001, p. 133), ni siquiera como una mera “estrategia o una táctica” (Jaramillo, Cortes y Jaramillo, 2020, p. 152).

El amor que produce un acercamiento entre el docente y el estudiante es referido en varias ocasiones (2:25, p.8, 2:30, p. 9 y 6:13, p. 6). Incluso el participante 6 comparte la forma en que los estudiantes le hacen saber cómo el amor y la pasión por lo que se hace desde el trabajo docente se transmite (6:13, p. 6). Finalmente, el participante 5 indica expresamente esa concepción levinasiana (5:50, pp. 7 y 8). Él hace alusión a la manera en que el amor al estudiantado provocó, gracias al seguimiento que, ante la adversidad, se sobrepusiera la responsabilidad propia para salir adelante con los estudios.

El testimonio docente es fundamental para los entrevistados, tal como se encontró que expresa Mèlich (2011): “testimoniar es una acción ética y, por lo mismo, no puede haber educación sin testimonio, porque es fenomenológicamente impensable la educación sin la ética” (p.93). Teóricamente corroborado en diversas investigaciones encontradas: Mínguez (2020), Pedreño (2020), Becerra (2021), Ramírez (2021) y Ortega (2023-a). Es así como el participante 1 insiste en que el testimonio dado permite al estudiante recordar al docente y la consecuente cordialidad aún pasado el tiempo oficial de clases (1: 53, p. 11), y el hecho educativo puede provocar que el

docente, por su testimonio, se convierta en referente ético (7:27, p. 8). El estudiantado, por el conocido testimonio puede tener altas expectativas del docente (3:57, p. 17), a pesar de la limitada capacidad humana que trae consigo la falibilidad (3:57, p. 17).

En otro sentido, el darse al Otro generosamente se complementa con enseñanza a través de testimonio, y Coleman (2016) indica que eso [le ha] dado forma a mis elecciones en el plan de estudios y cómo conceptualizo las relaciones en el aula (p. 3, en inglés original). Esa aplicación cotidiana del testimonio en la práctica docente constituye incluso un apoyo didáctico (Pedreño 2020), lo cual implica también una mirada atenta y permanente (Mínguez, 2020), todo ello, a partir de la relación con los estudiantes (Becerra, 2021 y Jaramillo, Cortes y Jaramillo, 2020).

La importancia dada, desde el discurso, al testimonio en la práctica docente se ratifica con lo que comparten varios participantes y que tiene que ver con aspectos tales como la empatía, la comprensión, la preparación de la materia, las habilidades de comunicación, el ser comprensivo, admirable (8: 36, p. 11). Agrega el participante 1 la forma en la que el testimonio docente contribuye a formar un ambiente de camaradería y respeto (1:28, p. 7). Las elecciones múltiples que tiene el docente en la forma de conducirse son acotadas por el necesario testimonio que le hace referente, a pesar de que en el momento no se visualice el impacto positivo que hay en los estudiantes que tiene la práctica de la virtud (2:26, p. 9). El mismo participante 2, en otro momento de la entrevista precisa el liderazgo del docente para mostrar el camino a seguir para que los estudiantes sean exitosos (2:73, p. 9).

La aportación de Chinnery (2010), quien comparte lo observado en el testimonio de la práctica docente de Lévinas como el instrumento formativo, a partir del cual el educador es percibido por sus estudiantes como una persona íntegra y comprometida con el estudio, es también interpretado de lo que se desprende de algunas aseveraciones de los participantes entrevistados.

Así el participante 1 indica la búsqueda de mejores estrategias a partir del trabajo colegiado en el que los docentes participan comprometidamente (1:36, p. 10). La mejora docente como un proceso que implica un compromiso con la estudiosidad es expuesta por el dicho del participante 2 (2:74, p. 10), lo que reitera el participante 4 al dar fuerte importancia a la actualización del profesorado (4:47, p. 11). En el mismo sentido, el participante 2 también alude a la integridad vivida en forma reiterada y permanente a partir de la práctica de los valores (2:27, p.9).

Las observaciones de la práctica docente de Lévinas, hechas por Chinnery también coinciden con lo que externan los participantes 5 y 8. El primero, lo hace cuando indica la forma en el que el docente es un referente que acompaña al estudiante mostrando diversas opciones para su mayor realización (5:30, p. 11). El participante 8, por su parte, refiere que el compromiso de dominar la materia (8:35, p. 11) va también acompañado por el respeto hacia el Otro (8:6, p. 2).

Al contrastar los hallazgos científicos de Sosa, Duarte, y Fernández (2019) que se traducen en hacer “una invitación para que los ingenieros que optan por ejercer su profesión como docentes, consideren su papel trascendental como agentes sociales de transformación y desarrollo de los estados” (p. 8), con los discursos de los participantes se encuentran algunas coincidencias que van desde la motivación que el docente trabaja permanentemente con los estudiantes para superarse a sí mismos (7:36, p. 6), hasta expresiones que permiten interpretar el papel trascendente del docente en las vidas profesionales de quienes en su momento estuvieron a su cargo (3:14, p. 6), (6:29, p. 12). El participante 1 (1:63, p. 8) comparte incluso, cómo el testimonio de un docente suyo influyó en la decisión de ser profesor de matemáticas.

Se encontró también en el contraste de lo investigado en la literatura, la coincidencia de conceptos de los entrevistados y lo que afirman Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020) “las experiencias en la escuela no se reducen a estrategias planificadas o tácticas de enseñanza” (p.

152), así como Mèlich (2011), en el sentido de que “en las transmisiones pedagógicas siempre, en algún momento, aparece la acción de dar testimonio, porque si no es así no hay transmisión sapiencial, tan sólo scientia” (p. 93). Y es que, si bien es cierto que los saberes científicos son importantes (5:35, p. 13), y en ocasiones se quedan sólo en lo conceptual y procedimental (2:29, p. 9), los participantes añaden elementos que deben presentarse en el testimonio docente como el respeto (1:48, p. 14), la empatía (5:36, p. 14), la diversidad (5:37, p. 14), la buena comunicación (5:38, p. 14) y el sentido de pertenencia institucional (5:39, p. 14). Además del conocimiento, el testimonio docente permite, según lo comparte el participante 2, que el estudiante “categorice” y sepa el camino correcto que debe seguir (2:23, p. 7), cuestión dual que es reiterada por el participante 4 al recordar el impacto positivo que tuvo para sí el testimonio de algún profesor tanto en lo académico como en la forma de conducirse (4:19, p. 10).

La congruencia entre lo que el docente enseña y hace, en torno al testimonio, es asunto que los participantes abordan y que reitera que el testimonio es el binomio palabra-acción (González, 2023) así como lo planteado por Ortega y Gárate (2017) en torno a que “todas las reformas y leyes, todas las estrategias fracasan si el profesor no es coherente con aquello que enseña, si no es testimonio de lo que enseña” (p.122). Esto se corrobora con lo que el participante 7 comparte cuando, externa un esfuerzo empático por dar testimonio haciendo por sus estudiantes lo que le hubiera gustado que se hubiese hecho por él (7:29, p. 8). Atribuye el participante 1 a que la coherencia y calidad del profesorado fue el factor primordial para el mantenimiento de la matrícula en la Escuela de Ingeniería a pesar de la pandemia realmente. El testimonio docente es expresado por su coherencia con la aplicación de actitudes y valores concretos como la autenticidad y la veracidad (6:27, p. 11) o la puntualidad (6:27, p. 11).

En otro momento Ortega y Gárate (2017) insisten en lo importante que es el externar en público el testimonio docente sin que se reduzca a situaciones en privado. Es sobresaliente que cinco de los ocho participantes expresan coincidir con ello. Una creciente importancia de los aspectos éticos en el área de ingeniería es resaltada por el participante 3 (3:50, p. 6). El entrevistado 8 plantea explícitamente la exterioridad del testimonio, traducido en el esfuerzo visible por el estudiantado (8:32, p. 10). Por su parte, el participante 2 lo expresa en dos manifestaciones. Primero indica que más allá de los conocimientos compartidos, los estudiantes observan el actuar del docente (2:47, p. 15); posteriormente insiste en la observación permanente de los detalles y de la forma en que se relaciona el docente con los demás (2:50, p. 15). También el participante 7 da una especial importancia a que el estudiante se percate de lo que hace el docente (7:26, p. 8). Por último, el participante 4 tiene presente que, como docente debe estar pendiente la manera de comportarse para dar un buen testimonio (4:22, p. 11).

Hasta aquí se ha realizado el análisis de los resultados obtenidos, comparándolos con la literatura encontrada en torno a la categoría de testimonio docente. Se procede ahora a abordar una más: sentido de espera.

Sentido de espera

En este subapartado se realiza un análisis comparativo que permite discutir los resultados obtenidos de las entrevistas con lo encontrado en la literatura en torno a la esperanza y la Pedagogía de la Alteridad, partiendo de la premisa de que la educación debe promover un sentido de espera. Es también una categoría a la que hacen referencia frecuentemente los textos obtenidos de las entrevistas por lo que la discusión de los resultados se realiza a partir de lo más relevante para el cumplimiento del objetivo específico respectivo.

Se ha encontrado, como se mencionó en apartados literarios que anteceden, una creciente investigación sobre la categoría de esperanza, en torno a la Pedagogía de la Alteridad. A la par incluso de la elaboración de esta investigación, el CETYS, junto con la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en Colombia elaboran un libro que, en específico, aborda lo que aquí llamamos sentido de espera.

La concepción de la educación como una promesa que sostiene Gárate (2018) debe también considerar que se parte de una sociedad posmoderna caracterizada por la desesperanza (Gárate y Becerra, 2023). A pesar de que los participantes mostraron indicios de sentido de espera, también se encontró en un par de ocasiones, discursos de los participantes que indican que no siempre ocurre en la práctica. Por ejemplo, el participante 3 indica que se ha dado cuenta de una desactualización de los programas de estudio en comparación de lo que exige el sector productivo de los egresados (3:39, p. 22).

En ese mismo orden de ideas, ha detectado el participante 8 que algunos estudiantes no aplican lo aprendido en la universidad y expresa la desesperanza externada por egresados que indican que a pesar de haber estudiado cuatro años, terminan haciendo tareas muy distintas o incluso reducidas a cuestiones básicas (8:56, p. 19).

Pese a lo anterior, también es recurrente que el profesorado en cuestión destaca en su dicho que la práctica docente y el ser y quehacer de CETYS, como institución formadora de ingenieros fomenta el sentido de espera. Lo expresado sobre la esperanza por el Doctor Angélico “el gozo y el deleite centran su objeto en el bien presente ya conseguido; el deseo y la esperanza, en el bien aún no logrado” (de Aquino (ca. 1274/2001, p. 258), es corroborado en lo que expresan varios participantes. El participante 2 establece que la mayoría de los estudiantes sabe lo que quiere y ha tomado una buena decisión de carrera profesional (2:56, 20). Continúa el participante 3, al precisar

la manera en la que el docente anima al Otro en momentos difíciles por medio de sembrar esperanza alentadora (3:41, p. 25). El participante 4 (4:39, pp. 3 y 4), en los mismos términos comparte que intenta motivar a los estudiantes que sienten que no tendrán éxito para que, con esperanza, continúen sus estudios. En otro momento de la entrevista, refiriéndose a la esperanza provocada por la educación que brinda la universidad la compara con un deseo de que algo suceda o de tener algo (4:24, p. 12).

El participante 5 profundiza en el tema de la esperanza alineado con el pensamiento tomista citado en dos momentos de la entrevista. Primero explica que la esperanza se traduce en la certeza que se tiene de tener un estado futuro mejor al que se tiene en el presente (5:40, p. 15). Continúa su dicho (citado literalmente por la importancia de la aportación):

A es el estado en el que estoy ahora. Tiene una serie de variables afectivas, psicológicas, cognitivas, emocionales, todas las que guste, tenemos todas esas variables que integran mi ser humano de hoy y aquí tengo una condición B que es un ser humano que no conozco, pero que soy yo mismo. No lo conozco; pero soy yo mismo. No sé, no sé quién es ese ser humano que, a ciencia cierta. Por muchos discursos bonitos que digamos, no puedo yo saber quién es ese estado B, que soy yo mismo, yo estoy ahí. La esperanza es, a pesar de que, en este momento, entre el estado A y el B, puede haber nubosidad, puede haber un camino escabroso, puede haber obstáculos... Puede haber peligros, puede haber amenazas, la esperanza es que yo sé que algún día me identificaré, seré, hablaré, saludaré a ese yo futuro que está allí. Esa es la esperanza. Entonces es esa certeza de que el yo de hoy va a platicar, a convivir, a entenderse, a comunicarse, con el yo de mañana, con el yo de mañana ¿Qué tendrá el yo de mañana? Nadie lo sabemos. Yo no sé cómo va a ser mi yo dentro de 50 años, si es que los vivo ¿Cómo será No mi yo dentro de cinco años, si es

que los vivo? No lo sé; pero tengo la esperanza de que, a pesar de todos los elementos turbios, desfavorables o incluso, de oposición, yo sé que estaré platicando con ese yo dentro de cinco años; así percibo yo la esperanza. (5:41, p. 15).

Aquello en lo que abunda Santo Tomás de Aquino (ca. 1274/2001), en el sentido de que la esperanza “no está en el apetito irascible, porque el objeto de este apetito es un cierto penoso bien sensible; y la esperanza, en cuanto virtud, no se centra en este bien” (p. 558) debido a que “no es su objeto lo sensible, sino lo inteligible.” (p. 753). Ya Gárate y Becerra (2023) afirman el sentido filosófico y teológico de la virtud en cuestión, perspectiva dual de Santo Tomás. Ellos mismos indican que desde lo pedagógico la esperanza une otras categorías de la alteridad como lo son la “responsabilidad, acogida y testimonio” (p. 163). Esto también es afianzado por lo que comentan los participantes 3 y 7. El primero narra un ejemplo en el que la actualización de los docentes, realizada por una universidad norteamericana en torno a prácticas exitosas refresca el quehacer del profesorado y ello es esperanzador (3:65, p. 27).

Por su parte, el participante 7 (7:16, p. 5) alude a la manera creativa en la que, desde la planeación didáctica, el docente promueve un sentido de espera, priorizando lo de mayor relevancia para el estudiante.

Lévinas (1993/2005), en otro orden de ideas, indica que en un mundo accesible a la esperanza existe la motivación propia de una esperanza significativa ... Esa esperanza no puede tener respuesta teórica, sino que es una motivación propia. Esa esperanza ocurre en el tiempo y, con el tiempo, va más allá del tiempo (p. 76) y es que “no se trata únicamente de capacitación laboral y de fabricación de productos, sino también de asuntos de compromiso cívico, pensamiento crítico, alfabetización cívica y la capacidad de agencia, acción y cambio democráticos” (Giroux, (2019, p. 155).

Tal concepción es propia también de lo que comparten los participantes. Así el entrevistado número 2 (2:51, p. 18), refiriéndose a la carrera que escogieron sus estudiantes expresa que si bien, la mayoría está conforme con su elección, hay otros que incluso en semestres avanzados le han expresado una completa desmotivación.

El participante 2 se refiere a la investigación y coincide con Lévinas y Giroux al decir algún proyecto puede trascender la actividad meramente didáctica para impactar en la comunidad (4:48, p. 13). El participante 5 comparte una reflexión trascendente en el tiempo, al indicar que la escuela debe ser una cuna en donde se presenten diversas alternativas de ser futuro, esperanza de un estado futuro mejor (5:54, p. 16).

El participante 2, comenta en un par de citas, pensamientos que corroboran su concepción de esperanza con lo que establece el padre de la filosofía de la alteridad en los términos aquí analizados. Establece primero que la esperanza es un estado que se busca alcanzar sobre algo que la persona se propone y que se lleva a cabo con la confianza de lograrlo (2:43, p. 13). Después sigue señalando la seguridad de alcanzar la meta esperada como el cumplimiento de una promesa (2:44, p. 13).

La esperanza cierta y que parte de panoramas reales, desde la cosmovisión y cultura del Otro (Méndez, 2022) es también planteado por Freire, según le cita Santos (2010), esperanza que propugna

...un sano optimismo que no es, en absoluto, un ingenuo estar en las nubes, sino un optimismo que, partiendo de la realidad dinámica propia de la historicidad del hombre, apuesta por un futuro que ya interviene en el presente, mejorando las condiciones actuales (p.72).

La falta de esperanza suele terminar con la catástrofe de la deserción, lo que promueve la concurrencia de diversos actores educativos, según lo que externa el participante 1 (1:54, pp. 11 y 12). El participante 2, por su parte, reitera sobre la importancia de la empleabilidad como fuente de esperanza, a partir de lo que se realiza en la formación de competencias profesionales, acordes a lo que requiere la sociedad y, concretamente, la industria (2:40, pp. 14 y 15) .

Manifiesta el participante 8 dos ejemplos en los que la esperanza cierta propuesta por Freire tiene también qué ver con la vinculación que hace la universidad con el sector productivo y para tales efectos ejemplifica las buenas prácticas que al respecto se llevan a cabo en países como Alemania y Japón (8: 55, pp. 18 y 19) o Estonia, insistiendo en que el estudiante tiene acceso a esa información (8:57, p. 19).

Dos participantes más insisten en la creación de un sentido de espera realista, a partir de lo que se cuenta y de lo alcanzable. Por su parte, el participante 5 indica (5:43, p. 16) que la esperanza debe partir de esquemas reales de futuro medibles y evidenciables a través de la evolución del desarrollo curricular.

En el mismo tenor el participante 7 externa (7:39, p. 11) que el sentido de espera parte de esperanzas reales de que la persona saldrá adelante. Y esto es reiterado por el participante 5 al manifestar que se debe evitar la creación de falsas expectativas; sino partir de lo real y factible (5:44, pp. 16 y 17).

Uno de los múltiples aprendizajes que ha dejado la pandemia por Covid-19 ha sido que no hay humanismo sin humanos. La Pedagogía de la Alteridad requiere de un encuentro: del herido con el buen Samaritano y ese encuentro da nacimiento a la esperanza. Se trata de un encuentro que inspira, educa y da testimonio que redundando en esperanza (Gárate, 2021). “El encuentro [del educador] con el estudiante es de aprendizaje mutuo y entre ellos media el sentido de la esperanza”

(Zamora, 2018, p. 54). Estos aportes cobran vigencia, según lo que dos participantes indican en el discurso de sus entrevistas. Llegar a las lágrimas por la separación del docente es lo que comparte el participante 4 y es que indica que los estudiantes, ante situaciones académicas difíciles le externan cómo se han dado cuenta de sus posibilidades, gracias a la intervención del educador (4:40, p. 4). Y es que detrás de esa reacción hay un trabajo de acompañamiento que requiere encuentro con el Otro y que exige la mejora continua en aras del bien común del que los estudiantes se convierten en protagonistas (4:49, p. 16).

El encuentro que fructifica en esperanza es comentado por el participante 8, quien ejemplifica cómo un estudiante con problemas académicos encontró luz ante el encuentro con el docente, quien detectó sus temas de interés, propiciando con ello un acercamiento e interés por la materia. El docente comparte que para generar un sentido de espera no luchó en su contra y que partió de los temas de interés del estudiante (8:38, p. 12).

Mínguez y Romero (2018) afirman que “educar es un acto de esperanza desde un horizonte de sentido” (p.10). Ante ello, los participantes 2 y 3 reafirman en sus comentarios lo indicado por los autores. El horizonte de sentido a partir de la formación de competencias que les permitirán ser mejores personas (2:47, p. 15); así como en el trayecto formativo a partir de cada unidad de aprendizaje, en el sentido de que las materias son la antesala de otras más complejas (3:60, p. 19).

El participante 2 comenta cómo la promesa de la educación se ve cumplida, cuando externa cómo la lucha constante por lo que se desea tiene frutos (2:45, p. 14), refiriéndose al cumplimiento futuro. En sentido el participante 3 (3:35, p. 19) hace referencia al horizonte de futuro, en términos de expectativa de egreso, partiendo de los alcances que tiene cada materia.

Y aunque, si bien pudiese hacerse alusión a que el cumplimiento de la promesa esperanzadora de la educación universitaria en el CETYS puede remontarse al culmen o inicio de vida profesional, el mismo participante 3 indica en un ejemplo cómo uno de sus estudiantes, habiendo terminado las prácticas profesionales, fue contratado en el sexto semestre como ingeniero junior (3:61, pp. 21 y 22).

En otro orden de ideas se tiene presente la relación que tiene esa esperanza en un horizonte prometedor y el rostro del Otro, como se pudo constatar en el ejemplo narrado en el párrafo que antecede. El sentido de espera es dinámico y su misión es terminar con la vulnerabilidad. Hay “tres factores que provo[can] la ruptura: un educador o educadora, una familia [y] el talento personal” (Gárate y Becerra, 2023). Mínguez y Romero (2018) establecen que la

“espera no es pasiva o contemplativa, sino activa en tanto que el educador esperanzado es un infatigable buscador de respuestas inéditas ante las continuadas situaciones que surgen de la relación con el otro educando, generando así expectativas valiosas de una nueva ciudadanía (p.10).

Esta concepción en torno al sentido de espera cobra plena vigencia en lo que puede interpretarse del contenido de diversas citas de las entrevistas. Destaca la creatividad docente a partir de la alteridad que da esperanza. El participante 4 (4:8, p. 5) describe el arduo trabajo del docente y la creatividad de la cual debe valerse para la obtención de un resultado que dé esperanza cierta al Otro que es más vulnerable. También el participante 7 narra la manera en que involucró a los estudiantes en la participación en concursos y el acompañamiento e impulso que les dio para que incluso, ganaran (7:16, p. 5). También indica, a título de ejemplo, el seguimiento presencial y vía correo electrónico que hizo a un estudiante, cuya expectativa se centraba en la continuación de sus estudios a nivel maestría (7:20, p. 7).

La creatividad y tenacidad quedaron de manifiesto ante la multicitada pandemia, como puede deducirse del dicho del participante 1 (1:55, p.12) refiriendo que CETYS mantuvo su actividad y también la matrícula de estudiantes a pesar de los retos múltiples y la incertidumbre generada.

El participante 4 (4:46, p. 6) comparte, y al hacerlo se detecta una expresión de satisfacción, una práctica de buenos resultados, por medio de *workshops* abiertos y el impulso a los estudiantes, mediante su participación en proyectos de investigación reales del docente o vinculándoles con otros colegas, a nivel nacional e internacional.

Gárate y Becerra (2023) tienen presente la desesperanza característica de las sociedades de nuestros tiempos; pero el sentido de alteridad se sobrepone, mediante la ayuda y apoyo que el docente puede brindar, tal como lo indica el participante 7 (7:19, pp. 6 y 7).

Según la revisión literaria, puede interpretarse que la categoría esperanza ha sido preponderantemente aludida por el Doctor Alberto Gárate, por lo que la discusión de los resultados se ha dejado al final de este subapartado, dando realce a que “el sentido de espera, [es] acaso el más vital de todos los atributos. Tener sentido de la espera es saber que contribuimos a la formación de personas que harán ciudadanía en el futuro” (Gárate 2018p. 57). La formación de ciudadanos es también abordada por Giroux (2019) al indicar que la educación se debe ocupar “de asuntos de compromiso cívico, pensamiento crítico, alfabetización cívica y la capacidad de agencia, acción y cambio democráticos (p. 155).

El discurso encontrado en varias citas coincide con esta idea, a pesar de que los participantes no hayan tenido en varios casos, un contacto teórico con la Pedagogía de la Alteridad. El participante 4 así lo deja ver al indicar que la generación de esperanza mediante la motivación

se traduce en un círculo virtuoso en el que el estudiante replica, se espera, lo que alguien más hizo por él, compartiendo con ello la felicidad (4:32, pp. 15 y 16).

El participante 5 aborda expresa que la esperanza se puede incubar en la escuela; pero se gesta en el humano de manera diferente e irreplicable (5:42, p. 16), lo que provoca que el docente se deba implicar en algo que va más allá de la impartición de una clase (7:23, p. 7), lo que se traduce en que no por ello el docente se convierte en una figura heroica (5:50, pp. 7 y 8).

Nuevamente la creatividad pedagógica se pone en el plano de esta discusión de resultados en el sentido de que para Gárate (2019) “la clave está en tener capacidades para imaginar y, como diría Paulo Freire, en convertir ese pensar en una promesa revertida de esperanza” (p. 98). Según lo expresado por el participante 2, el CETYS cumple con esta labor (2:37, p. 12), debido a que cumple la promesa dada a sus estudiantes, por la calidad y prestigio con los que cuenta, aunado a la visión internacional que abre nuevas formas de imaginar y confiar en la institución (2:39, p. 12).

El participante 3 ejemplifica la aplicación práctica de lo compartido por Gárate mediante la implementación de prácticas que hacen que el conocimiento esté al alcance de los estudiantes, generando con ello esperanza de la promesa educativa (3:62, pp. 23 y 24).

La insistencia de generar esperanza desde la educación en el discurso de los participantes reafirma lo dicho por Becerra (2021) “no hay manera de educar sin esperanza, esto implicaría educar sin ética, sin dirección o sentido” (p. 188). Hasta aquí se ha hecho la discusión de resultados de la categoría de sentido de espera, a la vez que se finaliza con la discusión de las diversas categorías, lo que lleva a continuación a presentar conclusiones de la investigación.

Conclusiones

El presente capítulo de conclusiones sigue una estructura que va de lo general a lo particular. Se responde la pregunta general de investigación y se argumenta, mediante la respuesta a las preguntas específicas cuya redacción está relacionada con el orden en que se han venido presentando las categorías de la Pedagogía de la Alteridad y, consecuentemente, se cumplen con los objetivos general y específicos.

Para hacer una recapitulación de lo expuesto a lo largo del trabajo, se recuerda que se parte del problema consistente en establecer si los profesores que imparten los programas de ingeniería en CETYS Universidad, campus Tijuana aplican, desde el discurso, en su práctica cotidiana, las categorías de la Pedagogía de la Alteridad que se han seleccionado. De tal problematización se planteó la pregunta general: *¿Existe, desde el discurso, la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana?* En síntesis, si bien es cierto que esta perspectiva pedagógica no es exigida expresamente en el sistema CETYS, sí se encontró que lo establecido por los diversos teóricos es externado, al menos en las cinco categorías seleccionadas: la vivencia de los valores, el sentido de acogida, la responsabilidad del Otro, el testimonio docente y el sentido de espera.

Se encontró también que hay, en lo expresado por los participantes, algunas actitudes contrarias a la Pedagogía de la Alteridad, lo cual fue ejemplificado en el apartado de informe de resultados, en el encabezamiento denominado *obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad*. A manera de recomendación, toda vez que hay elementos mediante los cuales se puede argumentar que en el profesorado entrevistado da importancia a la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad en su docencia y en lo que observan en la práctica de otros docentes, se sugiere fortalecer la formación de los profesores para consolidar la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad

especialmente en estos momentos en que por la postpandemia y por otras diversas circunstancias hay en la educación una crisis antropológica y cultural.

En congruencia con las preguntas específicas de la investigación que originan sendos objetivos específicos, se señala lo que se concluye a continuación.

La primera pregunta específica planteada fue: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, los valores específicos y compartidos?*, misma que origina el planteamiento del objetivo específico *analizar, desde el discurso, la aplicación de los valores en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.*

Ante ello se concluye que hay una importancia significativa del contexto en la educación que se imparte en la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad; en cuanto a la aplicación de la categoría de vivencia de los valores, se encuentra desde lo compartido por el profesorado entrevistado, que los estudiantes se ven mayormente influenciados, de acuerdo a lo que los participantes externan, por los valores económicos, a pesar de que los docentes intentan, en lo cotidiano fomentar otros de mayor jerarquía, destacando en forma especial la empatía, el respeto, la honestidad y la responsabilidad. Es relevante que ninguno de ellos son los explicitados en la filosofía institucional: belleza, libertad, espiritualidad, verdad, el bien y justicia, aunque pueda hacerse un análisis sobre el cumplimiento de los primeros a partir de cómo se viven los segundos, lo que implica la recomendación de abrir al respecto una línea de investigación.

Se concluye también que los valores subyacen en la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad. Los entrevistados coincidieron en forma compartida que dichos valores se relacionan con virtudes, la universalidad, los principios de conducta y la aceptabilidad. Ante lo concluido se

recomienda incrementar, a la luz de una reflexión antropológica, los valores institucionales y aquéllos que son parte de una institución humanista, anhelo del CETYS, desde su fundación.

De lo estudiado se concluye que no es que exista una crisis de valores. Lo que sucede es que, desde el análisis del discurso docente, en el estudiantado prevalece una jerarquía que da mayor importancia a los valores económicos y no es que no tengan un peso importante; sino que quedan sólo aspiraciones en el plano de lo inmanente. También a la luz del discurso de los entrevistados se expresa que continuamente trabajan, desde su testimonio con lo trascendente y la manera de hacerlo mediante la categoría axiológica de la Pedagogía de la Alteridad sería congruente con la filosofía institucional del CETYS, debido a la concepción trascendente del ser humano y lo planteado en su sistema de valores.

Los valores son practicados, según su dicho, por los docentes entrevistados, a partir del encuentro con el Otro. El tratar de fomentarlos, especialmente en el plano de lo trascendente es un reto ante la mentalidad de la sociedad líquida característica de la posmodernidad. El hacerlo es parte de lo que El Buen Samaritano hace ante quien está caído. Pero sucede que el caído no sabe que lo está y se blindo ante la acogida, por lo que también se encuentra en diversas expresiones de los participantes un legítimo temor al acercamiento al estudiante, quien se ha blindado en contra del amor que busca acogerle.

El análisis de la categoría vivencia de los valores también pudo abonar al cumplimiento del segundo objetivo de la investigación: *analizar, desde el discurso, la aplicación del sentido de acogida en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana*. Se concluye que el sentido de acogida es un asunto que preocupa a los participantes, según externaron; pero para llegar a ello, resalta que la honestidad en la

comunicación entre estudiante y docente, la escucha activa y la empatía son valores que son reconocidos como precedentes para acoger.

Tangencialmente, la vivencia de los valores ha tocado el cumplimiento del tercer objetivo específico: *analizar, desde el discurso, la aplicación de la responsabilidad del Otro en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana*. Se concluye que la responsabilidad del Otro es posible sólo ante la presencia del más alto de los valores: el amor. No puede hablarse de Pedagogía de la Alteridad sin el amor por el Otro. Un amor entendido como *ágape*. Amor que no espera nada a cambio, amor que se da, aunque sea rechazado, amor que implica responsabilidad por quien requiere ser acogido. Pero esa necesidad sólo es detectada por la empatía. De esta manera, derivado de lo expresado por los participantes se concluye que sí hay un cuidado por el Otro, que nace de la empatía amorosa. También se concluye que la vulnerabilidad mayormente detectada en la Escuela de Ingeniería de CETYS Universidad, campus Tijuana, es la que tiene que ver con la enfermedad o algún diagnóstico, por cuestiones de índole económica, por cuestiones de poco avance académico, por situaciones familiares o por no manejar el idioma, en el caso de estudiantes extranjeros.

En cuanto al testimonio docente, categoría central del cuarto objetivo específico, puede concluirse, a partir de lo externado por los participantes, que la vivencia de los valores y el testimonio están íntimamente ligados. De ahí que la recomendación es la difusión, clarificación y vivencia de los valores compartidos, especialmente los institucionales. Más adelante, al comentar la categoría se expondrán las conclusiones a las que se llegó. Finalmente, en cuanto al cumplimiento del objetivo 5 relativo al sentido de espera, se concluye que, de acuerdo con la literatura consultada y a lo que los participantes comparten, la esperanza va más allá de las cuestiones económicas y de empleabilidad. Al posicionar la esperanza en el plano de lo

trascendente, los valores son las piezas firmes por las que se transita de lo inmanente a lo trascendente que es anhelo del quehacer institucional del CETYS.

Habiendo expuesto las conclusiones a las que se llegó sobre la primera pregunta de investigación y el correspondiente objetivo específico, relacionado con la vivencia de los valores, ahora se exponen las conclusiones relacionadas con la categoría sentido de acogida. Se partió de la pregunta: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, el sentido de acogida?* De ella se desprende el segundo objetivo específico: *Analizar, desde el discurso, la aplicación del sentido de acogida en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.*

Al respecto se concluye, en primer término, que el sentido de acogida se sostiene en una base antropológica: la necesidad humana de ser acogidos. El profesorado participante indica que para acoger es necesaria la empatía y la comunicación para propiciar un encuentro. La acogida es necesaria en cuestiones familiares, personales y académicas. Es palpable con cuestiones de índole comunicativa, poniendo relevancia a la escucha activa; estando en disposición de aconsejar o canalizar cuando la ocasión lo amerita. Ante ello, puede concluirse que, desde lo detectado en el discurso docente, hay una percepción de comunidad de acogida, cuyos participantes son los docentes, algunos estudiantes y en sí la Escuela de Ingeniería.

La Pedagogía de la Alteridad se concluye, es un acontecimiento ético de encuentro hospitalario y esto ocurre, según el dicho de los participantes en la Escuela aquí estudiada. Se trata de un trabajo permanente, que implica adecuaciones, a veces superficiales, a veces profundas, a veces grupales, a veces individuales. A pesar de la ardua tarea que implica un acercamiento al estudiante, de observación permanente en el proceso formativo, aunado al aprendizaje a partir del

error, tal que propicie confianza para ser receptivo de tal hospitalidad, según lo que compartieron los participantes, se lleva a cabo cotidianamente.

En cuanto al sentido de acogida se concluye, a partir del discurso de los entrevistados, que también que existe una concepción de asimetría entre el docente y el estudiante. Que es una asimetría que se acentúa por una brecha entre solidez y liquidez entre generaciones. Pero esa asimetría es lo que impulsa al docente, cual Buen Samaritano a acoger al Otro y dicha acogida no es interesada en objetivos egoístas; sino que, por el contrario, prevalece la gratuidad y cuyo instrumento fundamental es el diálogo que se propicia entre quienes se encuentran rostro a rostro. Se percibe la actitud de honor, de orgullo y satisfacción cuando los participantes refieren momentos de acogida sin que el arropar al desvalido se perciba como una carga moral o jurídica.

Pasar de largo ante la necesidad del Otro es una actitud contraria a la Pedagogía de la Alteridad. Pero se concluye que esto no obedece al modelo institucional del CETYS y ello permea, según lo externado en el discurso, en la práctica docente compartida por los participantes, quienes ejemplifican la manera de involucrarse en lo que los estudiantes requieren y los mecanismos de atención y seguimiento con los que cuenta la Escuela de Ingeniería y el CETYS en lo general.

Si bien es cierto la acogida no es suficiente y a pesar de recurrir a ella, en ocasiones los participantes han comentado cómo no se llega a la meta planteada por diversos factores, el abrigar al Otro es un aspecto al que no se puede renunciar y así fue incluso, expresado plenamente por los entrevistados. Tampoco se le puede negar la posibilidad de hacer la diferencia y es por ello por lo que debe difundirse y practicarse.

Una vez que el Otro es acogido requiere que alguien con mayor solidez se responsabilice de él y es por ello por lo que se retoma la tercera pregunta de investigación y el correspondiente objetivo específico: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las*

ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, la responsabilidad del Otro? Ante lo que se planteó el objetivo de analizar, desde el discurso, la aplicación de la responsabilidad del Otro, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.

Se concluye que la responsabilidad del Otro, según el dicho de los participantes, ocurre en la práctica docente, debido a que se percibe al CETYS como una institución de acogida.

La responsabilidad del Otro es pensada por Lévinas desde lo acontecido en los campos de concentración y exterminio. De tal forma que no puede pasarse de largo ante el sufrimiento del Otro, y esto lo que prefigura la aplicación de la filosofía y Pedagogía de la Alteridad. Se concluye también que el profesorado que participó en la investigación presente está atento, según su discurso, a la vulnerabilidad y responde ante el sufrimiento a pesar de quién se percibe cierto miedo al acercamiento a los estudiantes en cuestiones personales en cuanto al contacto físico calificado de inapropiado. El ideal levinasiano de no endosar la responsabilidad del Otro a alguien más, en ocasiones, y es la tendencia que se percibe, no ocurre, ya que varios de los entrevistados, ejemplificando con su propia experiencia o la que vivieron otros docentes, indican cómo la intervención ante la vulnerabilidad de algún estudiante se reduce a la canalización, sin que haya un seguimiento de lo que ocurre después.

Se concluye que los docentes entrevistados, a partir de su dicho en las entrevistas, están en permanente disposición de responsabilizarse del estudiantado y lo practican por medio del trabajo adicional que implica. Lo hacen especialmente por medio de adecuaciones a la planeación docente, atienden casos particulares ante la falta de aprovechamiento, ceden a una mayor flexibilidad (aprendizaje que se percibe con mayor ahínco ante las estrategias institucionales por la pandemia). Hay una respuesta ética del profesorado ante las necesidades particulares del Otro y las

circunstancias que experimenta y se va más allá de una justicia irrestricta o imperativos de cumplimiento ético o jurídico, ante lo que subyace la voluntad por escuchar cuidadosamente a quien presenta alguna situación de vulnerabilidad.

Es así como se puede afirmar que la respuesta ética ante la responsabilidad del Otro se da; aunque a manera de recomendación, una institución sólida como lo es CETYS debe ser cuidadosa de no caer en la tentación de ser influenciada por corrientes ideológicas pasajeras, poco profundizadas y que atentan contra el humanismo que le ha caracterizado y que le da solidez. Ya lo indica Ortega (2023-a):

La liberación de las instituciones empieza dentro de cada individuo. Y sólo cuando interiormente se sienta libre podrá juzgar y criticar a las instituciones y liberarse de ellas, y verlas como instrumentos puestos a su servicio, y no como un súbdito al que sólo se le pide obediencia y sumisión (p. 27).

La cuarta categoría de la Pedagogía de la Alteridad seleccionada es la que se refiere al testimonio docente. Alrededor de la misma gira la pregunta de investigación: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, el testimonio docente?*, a partir de la cual se planteó el objetivo de *analizar, desde el discurso, la aplicación de la construcción del testimonio, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana*. Producto de ese análisis se concluye, a partir del texto de las entrevistas, que el testimonio docente, altamente relacionado con la categoría referente a los valores, es un aspecto presente en el profesorado, pudiéndose concluir que es la categoría a la que le dan un mayor peso, tal como se argumenta a continuación.

A pesar de que los participantes en varias ocasiones expresan que como estudiantes de ingeniería no tienen en sus docentes referentes; sino que, por el contrario, fueron maltratados o hasta abusados, se percibe que el testimonio docente parte de la relación con el estudiante en un plano antropológico de igualdad y respeto. Dicha relación es llevada a cabo en concordancia a lo que propone Lévinas, en el sentido de que no es un poder que se ejerce sobre el Otro.

Se concluye, a partir de lo dicho por los entrevistados, que el testimonio docente es percibido como una entrega, como respuesta a lo que los estudiantes requieren y la manera en que éstos lo perciben. Dicha entrega está relacionada con el esfuerzo que realiza el profesorado por el aprendizaje, a través de la empatía y la retroalimentación, la generosidad por compartir la experiencia profesional, el sembrar esperanza en quien se siente a punto de perderla, la entrega por la convivencia armónica, a pesar de las diferencias entre los miembros que conforman la comunidad de aprendizaje; también la entrega tiene que ver con el tiempo y trabajo que el docente dedica fuera del horario establecido para atender diversas necesidades del estudiantado.

Puede concluirse también que el testimonio docente es percibido como una responsabilidad presente en el actuar permanente del profesorado, en el que se consideran tanto las acciones y omisiones. Se percibe, desde el texto de las entrevistas, una conciencia del escrutinio de los estudiantes y de que la influencia de los docentes puede beneficiar o perjudicar al estudiante, quien tiene en el profesorado un referente de ética profesional. También se concluye que hay una concepción de la docencia en torno al amor del cual nace la justicia, lo que implica un acercamiento entre el docente y el estudiante.

Se concluye también que educar es un acontecimiento ético y éste se hace realidad mediante el testimonio, lo que, para los participantes, provoca que el educador se convierta, sin que eso sea su intención fundamental, en referente ético. Desde lo expresado en las entrevistas, los

participantes indican que dicho testimonio es puesto de manifiesto de diversas maneras. En principio, tiene que ver con la preparación de las clases y el logro de los objetivos académicos, lo que implica la estudiosidad, la actualización y mejora continua. Además, el testimonio docente lo relacionan con propiciar un ambiente de camaradería y respeto, por medio de la empatía, la comprensión, el liderazgo docente, las habilidades de comunicación, la aplicación visible de valores y virtudes, lo que produce que el docente sea alguien admirable. Se rescata la importancia contundente por la coherencia entre lo que se enseña y se testimonia.

El testimonio es, se puede concluir, algo visible, que tiene que ser percibido por los estudiantes. No solamente en la relación que el docente tiene con ellos; sino en todo momento, en todo tipo de relaciones humanas, dentro y fuera de la institución educativa, destacando también cómo el antitestimonio es rápidamente percibido y comunicado, por lo que, al analizar los discursos se concluye el cuidado que los participantes tienen por dar un buen testimonio.

La última de las categorías seleccionadas tiene que ver con el sentido de espera y con ello se responde a la pregunta específica número cinco: *¿Aplica, desde su discurso, el profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana, el sentido de espera? Y es ante ésta que se cumple el quinto objetivo específico que consistió en analizar, desde el discurso, la aplicación del sentido de espera, en la docencia del profesorado que imparte los programas de las ingenierías de CETYS Universidad, campus Tijuana.* Ante el análisis, la respuesta a la pregunta es un sí contundente, como se argumenta a continuación, aunque también hay expresiones que indican la necesidad de que los programas de estudio se mantengan actualizados y en constante concordancia con las necesidades requeridas por el sector, con la finalidad de que los egresados realmente laboren en lo que la Universidad ha prometido.

Se concluye que el sentido de espera es percibido de acuerdo con lo que se analiza del texto de las entrevistas, por la diferencia que hay entre lo que el Otro es y lo que puede llegar a ser. Es decir, un estado futuro que mejora a la persona. Y los participantes, en diversas ocasiones, ejemplifican la manera en que impulsan a los estudiantes, especialmente cuando la esperanza no los acompaña, poniéndoles con ello, en una situación vulnerable o hasta de riesgo escolar. Se percibe al CETYS como una institución que propicia el sentido de espera, dada la calidad educativa que le es característica en la comunidad tijuanaense. Esa promesa, en lo que se interpreta de los discursos de los participantes, es trascendente, por lo que hay una coincidencia concluyente, siguiendo a Lévinas de que la esperanza pedagógica va más allá del tiempo. Ante ello se recomienda insistir en la visión antropológica trascendental que hasta ahora CETYS tiene en su filosofía institucional.

Se concluye, así mismo, que la esperanza que la educación siembra debe ser a partir de panoramas realistas. Los participantes insisten en no crear falsas esperanzas que acaban en situaciones de frustración. Para ello es necesario involucrar al estudiante con el sector productivo, además de acompañarlo en la construcción y reconstrucción de su proyecto de vida. Desde su discurso, los docentes ejemplifican en diversas ocasiones cómo han dado un nuevo sentido de espera a los estudiantes que presentaban desaliento, desmotivación o incluso riesgo de deserción, así como también cómo han sido testigos del éxito profesional de estudiantes, incluso antes de egresar de la carrera universitaria. La esperanza bien fundada requiere de la acción docente, lo cual según externaron los docentes involucrados se aplica promoviendo la creatividad, el trabajo constante y la permanente motivación de los estudiantes.

Se concluye también que, de las categorías seleccionadas, la menos abordada, aunque esto va ya cambiando, es, precisamente el sentido de espera; sin detrimento de las demás, con la

literatura, con la opinión de los participantes, se argumenta que es la esperanza el atributo fundamental y lo que le da sentido al hecho educativo. Pese a ello, se establece la necesidad de profundizar en esta categoría, por lo que se cuenta con una también prometedora línea de investigación.

Hasta aquí se han presentado las conclusiones directamente relacionadas con los objetivos, general y específicos y las correspondientes preguntas de investigación, vinculadas también con las cinco categorías seleccionadas de la Pedagogía de la Alteridad. Sin embargo, cabe señalar lo que se concluye de hallazgos emergentes en torno a tres elementos: el contexto, la educación integral y los obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad.

En torno al contexto, se parte de las características que son propias de la sociedad líquida de la posmodernidad y se concluye que, según lo expresado por los participantes, el estudiantado da un mayor peso a los valores de índole económica, aunque se aclara que una de las limitaciones del estudio es no haber abordado a estudiantes; sin embargo, en diversas expresiones de los entrevistados puede llegarse a tal conclusión, al menos parcial. Pese a lo anterior, el profesorado expresa la vigilancia permanente que hay a los cambios en los diversos contextos, desde la familia, pasando por el nivel nacional, hasta lo que ocurre en el concierto internacional de las naciones.

Se concluye también que la catástrofe educativa que se vive en el contexto nacional produce en algunos de los participantes sentimientos de frustración debido a dos aspectos fundamentales: la falta de interés de algunos estudiantes, quienes no han seleccionado correctamente la carrera, por un lado y por el otro, al enfrentarse al poco dominio del conocimiento, especialmente en el área matemática. Se interpreta que hay un sobreesfuerzo de parte de los docentes, mismo que es vigilado y exigido por la institución. Hay, según el docente que se trate,

una tensión entre la esperanza y la desesperanza, mucho de lo cual proviene de la promesa de un empleo bien remunerado, según las características del contexto.

En cuanto a la educación integral se refiere, la evidencia empírica, que no la literatura y también la opinión de los participantes indica que, por lo general se tiene la idea de que la formación de ingenieros deja de lado el humanismo y los saberes actitudinales. Se concluye y se afirma que, a partir de lo que en el discurso compartieron los participantes, esto no ocurre en la Escuela de Ingeniería del CETYS, campus Tijuana. Hay dentro y paralelamente al *curriculum* una seria preocupación y ocupación institucional por en formar personas integrales.

La Pedagogía de la Alteridad coincide con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en promover la fraternidad e igualdad y se concluye que la vivencia de estos valores, propios de la educación integral, son parte primordial de lo rescatado desde el discurso docente, en la escuela de Ingeniería del CETYS, campus Tijuana, a partir de una integral visión antropológica que se considera la piedra angular de la filosofía institucional. Es a partir de ello que la educación integral para el siglo XXI promovida por la UNESCO es una realidad en escalada en la multicitada escuela pues, aborda los cuatro grandes saberes, vinculados también con las categorías seleccionadas.

Adicional a lo establecido en el párrafo que antecede, se abordan las conclusiones sobre lo que se denominó obstáculos a la Pedagogía de la Alteridad y es que, si bien es cierto que, se reitera, hay una preocupación y ocupación por los cuatro saberes, sigue predominando lo conceptual y, si acaso, lo procedimental. Esa priorización de saberes ha contribuido a que haya docentes que no expresaron acercamiento a los estudiantes, encuentro de rostros que es lo que subyace a la Pedagogía de la Alteridad. Ante la falta de acercamiento no pueden practicarse externamente valores profundos, no haya espacio para la acogida, menos por la responsabilidad del Otro; no

existe la opción de testimoniar ante situaciones más allá de la academia y aún peor, se puede propiciar la desesperanza.

Se concluye que, desde la perspectiva de los entrevistados, se evidencia una brecha creciente entre la concepción de educación entre docentes y estudiantes, especialmente en tratándose del tema de la evaluación del aprendizaje. Los segundos conciben a algunos profesores como enemigos. Más aún, se concluye que varios de los docentes expresan temor a acercarse al estudiante y evitan involucrarse en situaciones que estos presentan. Cuando los estudiantes no buscan al docente para resolver cuestiones ajenas a la academia, expresan incluso un alivio.

Finalmente se concluye que, en concordancia con la justificación de este estudio, se contribuye con una aportación empírica en una institución de educación superior, concretamente abordando la formación integral de ingenieros. Se contribuye a insistir en la urgencia de la reflexión antropológica ante los retos sociales y educativos que presenta el siglo XXI en el que la técnica y la tecnología avanzan vertiginosamente volteando a ver una sabiduría estancada y atemorizada. Así mismo, se aporta al CETYS un estudio que puede servir para consolidar la Pedagogía de la Alteridad en la formación del profesorado pues el ser humano de nuestros tiempos, más aún después de la pandemia, requiere ser acogido y cuidado en un marco de valores universales sólidos, con referentes axiológicos personificados en los docentes con una meta fundamental: que la educación cumpla la promesa de esperanza. Esperanza de formar personas integrales que beneficien la esperanza de una mejor ciudadanía que nutre la esperanza en un mundo más humano; enteramente humano.

Limitaciones

A pesar del avance que se pudo lograr en la respuesta a la pregunta general y específicas, así como en el cumplimiento de los objetivos de la presente investigación, también se reconocen en este apartado algunas limitaciones.

En primer lugar, la aplicación de las categorías de la Pedagogía de la Alteridad no puede comprobarse con las entrevistas a docentes. Lo ideal es la observación participante o no participante, así como también recurrir al alumnado como informante; sin embargo, estas técnicas complementarias no pudieron ser posibles debido a que el trabajo de campo fue en una etapa de tránsito entre el confinamiento por la pandemia de Covid-19 y el regreso, al menos híbrido a las aulas, por lo que las restricciones propias del caso impidieron el trabajo de investigación más profundo.

Se tuvo también la limitante, por las cuestiones explicadas, de no hacer las entrevistas en persona; sino a través de videoconferencias hechas a los participantes.

Referencias

- Abunuwara, K. (2013). *Vulnerability and salvation: Lévinas and ethical teaching* [Vulnerabilidad y salvación: Lévinas y enseñanza ética] Universidad Utah Valley pp.159-165.
- Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. Un estudio narrativo. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 30(2), 109–129. <https://doi.org/10.14201/teoredu02109129>
- Arboleda (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento* (21). file:///C:/Users/ProBook/Downloads/Dialnet-LaPedagogiaDeLaAlteridadEnLaPerspectivaDeLaCompren-4786014.pdf
- Arcos, F. (2019). Alteridad, vulnerabilidad y responsabilidad cosmopolita. *Ivs Fvgit*. 22, 29-50. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/38/03/03arcos.pdf>
- Azcona, M., Manzini, F. y Dorati, J. (2013, noviembre 3-15). *Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación: Aplicación a la investigación en psicología* [Ponencia de artículo]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. IV Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Baptista, I. (2019). Ethical knowledge and teacher training [Conocimiento ético y formación docente]. *Epistrophè*. 2, 135-146.
- 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* [Tesis de doctorado. Centro de Enseñanza Técnica y Superior]. Repositorio del Centro de Enseñanza Técnica y Superior. https://repositorio.cetys.mx/bitstream/60000/1021/1/TESIS_DORIS_E_BECERRA_P.pdf

- Biblia de Jerusalén* (2009). Biblia de Jerusalén en línea. <https://www.bibliatodo.com/labiblia/Biblia-de-Jerusalen/lucas-10> (Obra original publicada en 1967).
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cadieux, N. & Laflamme, R. (2009). Éthique professionnelle et éthique en ingénierie [Ética profesional y ética de la ingeniería]. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 64(2), 307–325. <https://doi.org/10.7202/03792>
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior (s.f.-a). Centro de Enseñanza Técnica y Superior. Código de honor. <https://www.cetys.mx/CodigodeHonor.pdf>
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior (s.f.-b). Nuestra oferta educativa. *cetys.mx*. <https://www.cetys.mx/oferta-educativa/profesional/>
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior (s.f.-c). Sobre CETYS/ ¿Quiénes somos? *cetys.mx*. <https://www.cetys.mx/quienes-somos/>
- Chernobilsky, L. (2014). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Irene, V. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-273) Gedisa.
- Chinnery, A. (2010). Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas. *Teaching and Teacher Education*, 26(8).
- Coleman, A. (2016). *Teaching through testimonio: language arts curriculum made relevant to mexican/mexican-american adolescents* [Enseñar a través del testimonio: currículo de artes del lenguaje hecho relevante para adolescentes mexicanos / mexicoamericanos]. https://digitalrepository.unm.edu/educ_teelp_etds/1
- Colina, O. y Delgado, O. (2018). La importancia de los valores éticos aplicados a la enseñanza universitaria. *Opuntia Brava*, 10(1), 202–211.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C.P.E.U.M.], (13/12/2022).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* [Investigación cualitativa y diseño de investigación: elegir entre cinco enfoques] (3ra ed.). Sage.
- de Cózar Escalante, J. (2019). Ingenieros del Antropoceno digital: la enseñanza de las ingenierías en una época incierta. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(41), 185–196.
- Dicado, M., Campi, C. y Saa, Á. (2019). Los valores humanos y su incidencia en la calidad del estudiante universitario. *Opuntia Brava*, 11(3), 247–255.
<https://doi.org/10.35195/ob.v11i3.809>
- De Dios, T., Parada, J., Claudio-Quiroga, G. y Font de Villanueva, C. (2023). Comunidades Docentes de Aprendizaje para una Educación Integral, Transversal y Equitativa Orientada al Progreso Sostenible. *Foro de Educación*, 21(1), 5–23.
- Duch, L. (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Herder Editorial.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, ediciones UNESCO.
- Fanjul, S. (2021, 9 de octubre). Byung-Chul Han: “El móvil es un instrumento de dominación. Actúa como un rosario”. *El País*. <https://elpais.com/ideas/2021-10-10/byung-chul-han-el-movil-es-un-instrumento-de-dominacion-actua-como-un-rosario.html>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Biblioteca Nueva.
- Gallego, J. (2016). *La alteridad en educación: teoría e investigación*. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide.

- 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. 49-64). Octaedro.
- Gárate, A. (2021). Introducción: Lo que perdimos en el fuego. En A. Gárate (Coord.), *Educadores y pedagogía de la alteridad: Narraciones desde la experiencia* (pp. 17-30). Editorial CETYS Universidad.
- Gárate y Becerra (2023). Esperanza y educación: para encontrar el mundo perdido. En R. Mínguez y L. Linares (Coords.), *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 163-186). Octaedro.
- García, C. y Fernández, R. (2017). Sistema de acciones para la formación de valores ético - profesionales en la carrera de Comunicación Social. *Pedagogía Universitaria*, 22(1), 37–59.
- García del Dujo, A. (2015, abril). *De la educación en nuestro tiempo* [Conferencia] dictada en CETYS Universidad, Tijuana, México.
- García-Vivas, L. (2017). La andragogía innovadora del siglo XXI: acción transformadora del docente universitario andragogo”, *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*. 7 (2) pp. 23-28.
- Gee, P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method* [Una introducción al análisis de discurso. Teoría y método] [3ra. Ed.]. Routledge.
- Gialindo, M. (2019). *La ética como fundamento de una epistemología para las ciencias sociales*. En Irene, V. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II*. (pp. 99-160). Gedisa.

- Gil, M. y Arboleda, J. (2022, octubre). La ética frente al otro como aprendizaje: importancia de Lévinas en la educación. *Revista boletín REDIPE*. 11 (10) 15-29.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1891>
- Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino (Trad. A. Micán). *Pedagogía y Saberes*. 50, 153–158. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-153.pdf>
- Gómez, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, (pp. 1-24). [https://doi: 10.11144/Javeriana.m14.ghoe](https://doi:10.11144/Javeriana.m14.ghoe)
- Gómez, J. y Rojas, A. (2020, abril). La memoria histórica: camino de reconocimiento de la alteridad en el Conflicto Armado Colombiano. *Reflexión Política*. 22 (44), 87-96.
<https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3713/3228>
- González, C. (2023). El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo. En R. Mínguez y L. Linares (Coords.), *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 139-161). Octaedro.
- González, Linares, Peterson, Espinosa y Bonilla (2020). *Filosofía institucional y humanismo* [documento no publicado].
- Gutiérrez, M. y Pedreño, M. (2018). *La pedagogía de la alteridad como paradigma de educación en valores morales*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/8-la-pedagogia-de-la-alteridad.pdf>
- Gutiérrez, M. y Pedreño, M. (2023). La responsabilidad en Lévinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano. En R. Mínguez y L. Linares (Coords.), *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 61-83). Octaedro.

- Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). Mc Graw Hill.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.; 2da ed.). Fondo de Cultura Económica. (obra original publicada en 1913).
- Husserl, E. (2011). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Escudero, Trad.; 1ra ed.). Herder. (Obra original publicada en 1907).
- Inostroza, L., Santander, V., y Severino, P. (2020). Ética y actitud hacia los valores que promueve la universidad. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 291–300.
<https://dx.doi.org/10.22507/rli.v17n1a25>
- Instituto Educativo del Noroeste, Asociación Civil (1961, 17 de febrero). Instrumento cinco mil seiscientos cuarenta y ocho [acta constitutiva]. Notaría número cuatro de Mexicali, Baja California, México.
- Instituto Metropolitano de Planeación de Tijuana. (s.f.-a). *Tijuana ¿Cómo estamos? Territorio*.
<https://implan.tijuana.gob.mx/indicadores/territorio.aspx>
- Instituto Metropolitano de Planeación de Tijuana (s.f.-b). *Tijuana ¿Cómo estamos? Población*.
<https://implan.tijuana.gob.mx/indicadores/poblacion.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020. Tabulados del cuestionario básico*.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>
- Jáquez, J. (2021). *Educación ética en carreras de ingeniería en ciencias computacionales: estudio de caso desde la óptica de sus egresados* [Tesis de doctorado. Centro de Enseñanza Técnica y Superior]. Repositorio del Centro de Enseñanza Técnica y Superior.

<https://repositorio.cetys.mx/bitstream/60000/1081/1/TESIS%20JESUS%20JAQUEZ%20RUEDA.pdf>

- Jaramillo, D., Cortés, E. y Jaramillo, L. (2020, 1 de enero). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 32 (1), 147-162. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21167>
- Jiménez, C., Patlán, J., y Llanos, J. (2019). Análisis de los valores deseables, deseados y practicados entre jóvenes universitarios desde el Modelo de Schwartz. *Nova Scientia*, 11(23), 423–446. <https://dx.doi.org/10.21640/ns.v11i23.1917>
- Juliá, J., Meliá, M. y Miranda, E. (2020). Rol de la Economía Social y la Universidad en orden a un emprendimiento basado en el conocimiento tecnológico y los valores. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 98, 31–57. <https://dx.doi.org/10.7203/CIRIEC-E.98.15905>
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* (J. Pardo, Trad.). Pre-textos. (Trabajo original publicado en 1991).
- Lévinas, E. (2005). *Dios, la muerte y el tiempo* (M. Rodríguez, Trad.; 3ra. Ed.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1993).
- Linares, L. (2023). Pedagogía de la alteridad: origen y desarrollo de una propuesta educativa. En R. Mínguez y L. Linares (Coords.), *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 33-60). Octaedro.
- Martínez, E., Alturo, S. y Builes, S. (2021). Formación humana integral: el aprendizaje ante los entornos virtuales. *Revista de Filosofía*, 38(Especial), 278 (pp. 1-15).

- Mayring, P. (2000, junio). *Qualitative Content Analysis* [Análisis de contenido cualitativo]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Mèlich, J. (2009). Antropología narrativa y educación. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 20, 101-124. <http://dx.doi.org/10.14201/986>
- Mèlich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial.
- Mèlich, J. y Bárcena, F. (2014). *La educación como acontecimiento ético* (2da ed.). Miño y Dávila.
- Miller, G. y Brumbelow, K. (2017). Attitudes of incoming civil engineering students toward sustainability as an engineering ethic [Actitudes de los estudiantes de ingeniería civil entrantes hacia la sostenibilidad como una ética de la ingeniería]. *Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice*, 143(2), 1–7. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000306](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000306)
- Méndez (2022, 1 de septiembre). Pedagogía en Freire: autonomía, esperanza, alteridad y decolonialidad. Reflexiones para el debate contemporáneo. *Revista de filosofía (Venezuela)*. 39 (102), 289-279. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7045173>
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-61.
- Mínguez, R. (2022, 24 a 26 de marzo). *Pedagogía de la alteridad e identidad profesional del docente* [Seminario]. Seminario Horizontica, la utopía posible. Identidades en la formación docente. Modalidad virtual internacional. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/118463/1/Ponencia%20Ram%c3%b3n%20M%c3%adnguez%20Horiz%c3%b3ntica%202022.pdf>

- Mínguez, R. y Romero, E. (2018). Prólogo. En Mínguez, R. y Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 5-12). Octaedro.
- Moreno, R. y Vila, E. (2022). La relación pedagógica: cuerpo, palabra y alteridad. *Valdivia*, 48(1), 401-417. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100401>
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5–30.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, *Revista española de pedagogía*, 256, pp. 401-421.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243–264.
- Ortega, P. (2020, junio). Educar después de covid-19. Una mirada desde la pedagogía de la alteridad. *Revista boletín REDIPE*, 9 (6), 24-29. <https://Dialnet-EducarDespuesDeCovid19UnaMiradaDesdeLaPedagogiaDeL-7528441.pdf>
- Ortega, P. (2023-a, febrero). Ética y vida pública. *Revista Boletín REDIPE* 12 (2), 19-28. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1933/1912>
- Ortega, P. (2023-b, abril). Lévinas: otra fuente de pensamiento para otro modo de educar. *Revista Boletín REDIPE* 12 (4), 19-36. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1950/1932>
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano*. Editorial CETYS.
- Ortega, P. y Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 95–116.

- Ortega, P. y Romero, E. (2022). La educación moral a partir de Lévinas: otro modelo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 233-249. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Ortega, P. y Romero, E. (2023). La acogida en educación a partir de Lévinas. En R. Mínguez y L. Linares (Coords.), *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 87-112). Octaedro.
- Pedreño, M. (2021, 15 de junio). Relación educativa y teoría de la alteridad de E. Lévinas: una revisión sistemática. *Edetania - estudios y propuestas socioeducativos*, 59, 147-167. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.824
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España*. [Tesis de doctorado. Universidad de Murcia]. Digitum, repositorio institucional de la Universidad de Murcia.
- Pedreño, M., Mínguez, R. y Romero, E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 301-310. <https://doi.org/10.5209/rced.74283>
- Pimentel, J., Michel, M., Carrizales, K., Dávila, R. y Frías, A. (2019). Programa que fomenta los valores institucionales del Tecnológico de Tlalnepantla, en los estudiantes de la carrera de IIND e IGE para formar agentes en liderazgo del cambio. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journal*. 11 (2), 2192-2197.
- Reborido, A. (2015). Más allá de la ética y los valores en la ingeniería: Una toma de conciencia a través de la educación ambiental. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, 7(4), 975-980.

- Rueda, O. (2019). Lecciones de Kung Fu Panda y Karate Kid para los educadores. Un ensayo sobre la profesión docente en la Colombia de hoy. *Revista Miradas*, 1(2), 197–214.
- Saldaña, J. (2013) *The Coding Manual for qualitative Researches* [El manual de codificación para investigaciones cualitativas]. Sage.
- Sánchez, N. (2020). La acogida en educación como principio esencial para el encuentro con el otro. *Revista de investigaciones UCM*, 20 (35), 24-38.
<https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/144/163>
- Santos, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Revista Interuniversitaria*, 22(2), 63-84.
<https://doi.org/10.14201/teri.8296>
- Savater, F. (2005). *Los caminos para la libertad: Ética y educación*. El Cid Editor.
- Scheler, M. (2013). *De lo eterno en el hombre*. (J. Marías y J. Olmo, Trad.) Ediciones Encuentro.
(Trabajo original publicado en 1921).
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Sistema de información de reconocimientos de validez oficial de estudios del tipo superior*.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10991/35/images/BajaCalifornia_Feb21.pdf
- Sierra, J. y Blanco, N. (2017). Aprender a escuchar en la investigación educativa. *Investigación cualitativa en educación*. 6 (3), 303–326. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sosa, L., Duarte, J. y Fernández, F. (2019). La formación docente en ingeniería: apuestas, modelos pedagógicos y desarrollos profesionales, en el caso de los circuitos eléctricos. *Revista Espacios*, 10(39), 1–13.
- Sucasas, A. (2010). Lévinas, filósofo judío. *Cuadernos de filosofía*. 31 (103), 15-46.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1982). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Paidós.

- Tomás de Aquino (ca. 1274/2001). *Suma de teología*. (J. Martorell, Trad.; 4ta ed.). Biblioteca de autores cristianos. (Obra original publicada ca. 1274).
- Valqui, C. (2017). Los valores y la razón instrumental del capital del siglo XXI. En C. Valqui et al. *Los valores en la dialéctica de la humanidad y la naturaleza en el siglo XXI* (pp. 19-32). Ediciones y Gráficos Eón.
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196.
<http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- Vasilachis (Coord.) (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Volumen II. Gedisa.
- Winter, E., Forshaw, S., Hunt, L. y Ferrario, M. (2019). Advancing the study of human values in software engineering [Avanzando en el estudio de los valores humanos en la ingeniería de software]. *Actas del 12º Taller internacional sobre aspectos cooperativos y humanos de la ingeniería de software. (CHASE '19)*. <https://doi.org/10.1109/CHASE.2019.00012> IEEE Press, 19–26.
- Zamora, J. (2018). El “valor” de educar: una aproximación a relación entre educación y ciudadanía. En R. Mínguez y E. Romero (Coords.) *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 13-36). Octaedro.

Apéndice A

Guion de entrevista

Preguntas de inicio: ¿Cuántos años tiene de experiencia docente? ¿Cuántos años tiene dando clase en CETYS? ¿Cuál es su formación profesional? ¿Con qué seudónimo quiere que se haga referencia a usted en la tesis?

Dimensión	Categoría	Preguntas	Observaciones
Pedagogía de la Alteridad. Corriente pedagógica basada en la filosofía de Lévinas, en la que el centro de atención es el Otro.	Categoría 1: Los valores universales Definición: Son los valores objetivos de acuerdo con la filosofía de Max Scheler.	¿Qué es para usted un valor? ¿Cómo aplica los valores universales en su práctica docente cotidiana?	
	Categoría 2: Sentido de acogida Definición: Actitud de recibir al Otro, especialmente en situaciones de vulnerabilidad.	¿Qué ejemplos puede dar de estudiantes que encuentren en la escuela un espacio de acogida? ¿Qué acciones ha realizado en su práctica docente para que sus estudiantes se sientan acogidos?	
	Categoría 3: la responsabilidad del Otro Definición: conjunto de acciones tangibles en las que el educador se responsabiliza del cuidado de la dignidad del Otro.	¿Es el docente responsable de las situaciones difíciles por las que pasan los estudiantes? ¿Cómo se ha responsabilizado en ayudar a sus estudiantes en situaciones difíciles a las que se afrontan?	
	Categoría 4: Testimonio docente Definición: Manera de conducirse en forma proba y ética.	¿Cómo puede ser un docente un ejemplo a seguir? ¿Qué acciones realiza en su práctica docente	

Categoría 5: Sentido de espera

Definición: acciones docentes que provocan que la educación sea cimiento de esperanza, como virtud fundamental de la alteridad.

que reflejan un buen testimonio?

¿Qué entiende por esperanza?

¿Qué relación encuentra entre la esperanza y la educación?

¿Qué acciones realiza en su práctica docente que generan esperanza en el estudiantado?

Pregunta de cierre: ¿Qué considera usted que me faltó preguntar?

Apéndice B

Carta de consentimiento informado

C. C. Profesor xxxxxxxxxxxxxx::

Agradeciendo ampliamente su participación en la investigación de la tesis doctoral que realizo, el que suscribe, David Omar Pérez Solórzano, le presento esta carta de consentimiento informado, con la finalidad de que usted sepa sus derechos y compromisos relacionados con lo que nos compartirá.

La presente investigación tiene como propósito hacer un análisis sobre la aplicación de la Pedagogía de la Alteridad por parte del profesorado que imparte los programas de ingeniería en CETYS Universidad, desde su propio discurso.

Para lograr el objetivo se ha hecho la exploración del estado del arte y la fundamentación teórica del tema. Paso seguido, se realizarán 10 entrevistas a docentes de los diversos programas, a las cuales se les hará un estudio mediante dos técnicas: el análisis inductivo de los datos cualitativos mediante la asignación de códigos y el análisis del discurso en oraciones.

Además de la entrevista, se le pudiera molestar con información adicional y, no hay riesgos en la salud física o mental, según lo ha dictaminado el Comité de Ética en la Investigación de CETYS Universidad. Se destaca también la garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación y el tratamiento de usted como informante.

También se le hace saber que usted tiene la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio, hasta dos semanas después de realizada la entrevista, sin que por ello se creen prejuicios para continuar su cuidado y tratamiento.

Asimismo, se le aclara que no se identificará y se mantendrá la confidencialidad de la

información relacionada con su privacidad; para ello, se le pedirá usar un pseudónimo elegido por usted.

Dan su consentimiento y lo signan las partes involucradas en Tijuana, Baja California, a 4 de octubre de 2021.

Participante

Investigador

C. Profesor xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

C. David Omar Pérez Solórzano

Apéndice C

Dictamen del Comité de Ética en Investigación



D-CEI069

Tijuana Baja California

10 de agosto de 2021

Asunto: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Estimado **David Omar Pérez Solórzano**.-

Les informamos que su proyecto "Aplicación de la Pedagogía de la Alteridad por parte del Profesorado que Imparte los Programas de las Ingenierías de CETYS Universidad, Campus Tijuana", 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	10 de agosto de 2021 Versión de junio 20 de 2019	Aprobado

Le recordamos que el Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad tiene la finalidad de apoyar al buen desarrollo de la investigación, y de promover el respeto a la integridad de las personas que se involucren en los procesos investigativos que se desarrollan en el marco de nuestra institución. En este sentido, si hay algún tema que usted requiera revisar colaborativamente, permaneceremos a su disposición.

Atentamente,

Dr. Edgar A. Madrid

Presidente del Comité de Ética en
Investigación de CETYS Universidad.

Apéndice D

Ejemplo de corpus de entrevista

Mei

Entrevistador:

Muy buenas tardes. Saludamos a nuestro informante. Estimado maestro, pues estamos en esta temática de la Pedagogía de la Alteridad y pues, queremos saber si esto está permeando o no, en la Escuela de Ingeniería. Lo que queremos hacer es rescatar, desde el discurso docente, desde el discurso docente, si en su práctica cotidiana se da o no esta forma de hacer realidad la educación en este paradigma. Maestro, ¿pues cuántos años ya, lleva ya usted de docente?

Entrevistado:

Pues mi primera sesión de enseñanza-aprendizaje fue el 7 abril de 1981. Desde esa época para acá, hemos estado, afortunadamente y felizmente, pues siempre, al frente algún grupo en alguna materia y, por lo tanto, pues esta experiencia me dará mucho gusto compartirla con ustedes.

Entrevistador:

Y en el CETYS ¿esa misma cantidad de años?

Entrevistado:

En el CETYS vamos para nuestro vigésimo año.

Entrevistador:

Correcto, muchas gracias. Actualmente, ¿en qué programa de ingeniería?, tenemos varios programas de ingeniería en el CETYS Tijuana, ¿en cuáles se está desempeñando en la actualidad, maestro?

Entrevistado:

Ingeniería Mecánica y también en Ingeniería en Energías Renovables.

Entrevistador:

Bien ¿Cuál es su formación profesional?

Entrevistado:

De origen soy físico.

Entrevistador:

Físico ¿tiene algún posgrado?

Entrevistado:

Sí, en educación.

Entrevistador:

En educación ¿A nivel maestría?

Entrevistado:

Sí

Entrevistador:

¡Ah, muchas gracias! Ahora sí ¿qué seudónimo le gustaría usar? Para proteger su anonimato.

Entrevistado:

Le pondríamos por favor, “eme” “e” “i”.

Entrevistador:

“Eme” “e” “i”. Perfecto. Bien pues vamos entrando en materia, maestro. Uno de los rasgos importantes en la docencia, son los valores acompañados, de las actitudes ¿Nos puede compartir ¿Qué es? ¿Qué importancia tienen los valores y cómo los hace realidad en su día a día como docente?

Entrevistado:

Definiendo los valores como un matiz intrínseco que, a la conducta humana, le otorga aceptabilidad, le otorga también grado de estima, le otorga también un grado de hacerse deseable, apetecible y de crear un esquema universal de, precisamente, aceptabilidad de acuerdo a parámetros, insisto, universales de bondad, podríamos, podría yo decir, en primera persona, qué mi principal preocupación, el principal valor que podríamos decir me preocupa ejercer en el día a día, sería en primer lugar, la laboriosidad. Cómo una permanencia en una actividad, no necesariamente remunerable, no necesariamente rentable materialmente; sino rentable, desde el punto de vista afectivo, desde el punto de vista rentable, también desde el punto de vista psicológico y emocional, que se conjuntarían como tres vectores hacia el desarrollo humano, qué es la principal causa de mi existencia como docente: el poder propiciar desarrollo humano. Más allá de ir a las matemáticas, a la física o a la cualquier otra ciencia: desarrollo humano. Cualquier matiz de mi actividad, que yo haya encontrado a lo largo del tiempo y abona a ese esfuerzo, es para mí un valor y es digno de llevarse a cabo en el aula.

Entrevistador:

¿Qué valores, tal vez así, conscientemente, o actitudes usted aplica al momento de dar sus materias, al momento de estar frente a los estudiantes? De esa manera tal vez muy consciente o tal vez muy dirigida, ¿Qué trata usted de propiciar?

Entrevistado:

Primero que nada, la laboriosidad, que significa un intercambio entre el aprendiz y su alrededor, su entorno, para tener una transformación interior que le permita visualizar qué puede hacer más allá de escuchar y repetir; qué puede hacer más allá de escuchar y repetir lo que escuchó, por escrito o verbalmente.

El valor también, muy importante para mí, es el valor de la verdad. Sea que, sea una condición que nos agrade o que no nos agrade. Un valor importantísimo es ¿estoy aprendiendo?, ¿no estoy aprendiendo?, ¿veo la utilidad de esto?, ¿no veo la utilidad de esto?, ¿me siento mal?, ¿me siento bien? Es decir, ese, ese dirigirse con verdad hacia quién está al frente del hecho educativo. En ese momento, en ese lugar, y en ese instante de la vida del estudiante, para mí, es muy importante.

Entonces pondríamos laboriosidad en primer lugar, verdad en segundo lugar, y yo pondría, en tercer lugar, el valor digámoslo de esta manera, lo voy a poner con una palabra un tanto, un tanto vaga; pero espero poderlo redondear a lo largo de la entrevista: voy a poner el valor de la jovialidad. La jovialidad, como valor que implica el tengo ganas de hacer lo que estoy haciendo. Quizá no estoy mi mejor estado anímico; pero quiero hacer lo que estoy haciendo, tengo ganas de hacer lo que estoy haciendo. Quiero... quiero terminar lo que empecé en un período lectivo, quiero continuar con una formación que ya empecé; pero eh... Ese querer hacerlo, ese deseo de hacerlo, desde el punto de vista jovial. Y jovial quiere decir que voy a poner aquellas actitudes, aquellas formas de expresarme, que reflejen mi deseo; que hagan evidente mi deseo de continuar con lo que estoy haciendo, mi día a día. Entonces eso me parece muy valioso en mi punto personal para la ruptura, la ruptura de lo que sería, digámoslo, una rutina agobiante; una rutina que podría llegar a ser odiosa para los aprendices. En la medida en que podemos dar ese esquema, ese matiz de diversificación, de motivación hacia la diversificación, me parece que estoy dando una buena clase, aclarando que no siempre, a lo largo de mi trayectoria docente, eso ha sido posible. Han existido momentos en los que dicha jovialidad no se presenta, en algunos grupos. Se percibe la rutina, se percibe el efecto rutinario y la mejora continua, precisamente, está en lograr que, en ediciones posteriores, séase de la misma materia o séase con el mismo

grupo de personas, se pueda revertir ese proceso que pudo haber sido, en algún momento aversivo, por otro más favorable; desde luego, el valor principal, que es el aprendizaje.

Entrevistador:

Y, maestro, pues ya lo decía usted muy acertadamente: a veces no es posible estar con todos los elementos de la persona humana del maestro, a veces por cuestiones de salud, a veces por cuestiones anímicas, alguna situación difícil verdad que se presenta ¿Cómo ha hecho usted para que esa jovialidad haya sido integrada a su trabajo?

Entrevistado:

Cuando se dan escenarios desfavorables al aprendizaje, incluso cuando hay un rechazo hacia el trabajo docente, es necesario hacer un alto en el camino; romper el currículum, hacer que en ese momento el currículum no se vuelva la camisa de fuerza de lo que estamos haciendo y darnos la oportunidad de dialogar como seres humanos. No como una relación maestro-alumno; sino compartir experiencias, compartir que quizá eso que al estudiante le disgusta es lo mismo que me disgusta a mí. No necesariamente llegar a ese momento de “cuando yo estaba, yo hacía...” Evitar esa especie de maestrolatría. Es necesario, y me ha funcionado mucho, el romperla. La maestrolatría, que quiere decir, un sobregiro a la figura del docente y tratar de vernos todos como humanos. Eso se logra a través del intercambio de experiencias cotidianas, a través de intercambios del estado de ánimo, a través, incluso, insisto, de romper el currículum, romper el currículum, e ir un poco más allá del currículum e ir, visualizar horizontes profesionales, horizontes de familia, horizontes de honor, de valores, ¿por qué tengo que saber esto, si el que no lo sabes feliz? y porque no quiero entonces, ser yo más feliz que él. Ese tipo de cuestiones, un poco filosóficas, a veces, ¿por qué no decirlo? Hasta a veces, un poco antropológicas, tratarlas

con el alumnado, dejando un momento a un lado el currículum y tratando entre personas es una excelente práctica que, por lo menos en mi vida profesional, ha funcionado excelentemente bien.

Entrevistador:

Y en ese tipo de prácticas, ¿Usted cree que el estudiante percibe a la escuela y al docente como lugares o personas de acogida?

Entrevistado:

Es necesario esforzarse, porque ese es un proceso dinámico, es un proceso dinámico. La escuela que fue acogedora, amigable, en la que es rentable pasar tiempo en los semestres iniciales, puede volverse lo contrario en semestres intermedios o posteriores de un programa académico o de una formación profesional sea de secundaria, bachillerato o formación profesional, que se en los que tengo experiencia. Entonces hay que trabajar constantemente para que ese proceso acogedor, receptivo, de aceptación, tome la dinámica. Es como la ropa, yo lo veo un poco como la ropa, la ropa que le estoy dando al estudiante para que se cobije y abrigue cuando llega a la universidad, no es la misma, no le queda cuando es próximo a egresar; necesita tallas más grandes, necesita ropa más abrigadora..., porque está a punto de salir. Entonces hay un duelo. Hay un proceso de duelo en cada cambio, en cada cambio de ciclo escolar. Incluso ¿por qué no decirlo?, en algunos semestres estelares de la formación de cada persona, que son diferentes para cada una. El fin de semestre, el cambio de uno a otro... el cambio de un estado de formación a otro, definitivamente, provoca un proceso de duelo. Entonces podemos aprender a leer ese duelo, a trabajar, con él y a convertirlo, precisamente, en una oportunidad. Creo yo que, en ese sentido, que el sentido acogedor, democrático de la educación, tiene que estar siempre presente en los docentes, en la medida en que podemos porque no podremos hacerlo en todos los casos; pero, en la medida que podemos, ir nosotros creando los escenarios educativos a la medida del crecimiento de nuestros

estudiantes y eso significa diálogo, eso significa entender sus cambios de intereses, eso significa escuchar sus quejas, eso significa que el estudiante perciba hasta donde la persona con la que está tratando quiere escucharlo, pueda escucharlo y puede hacer algo más y bueno, yo creo que, en el entendido de las limitaciones, de todos los elementos humanos, estructurales, institucionales, sociales, hasta políticos que pudiera haber, formar parte de ese engranaje debe ser, más que una tarea, un honor para todos nosotros.

Entrevistador:

Sí maestro, muchas gracias. ¿nos pudiera compartir, tal vez a manera de anécdota, acciones concretas que usted ha realizado para que estudiantes suyos, ante esa necesidad de cobijo, se hayan sentido acogidos en situaciones concretas? Insisto, tal vez a manera de anécdotas.

Entrevistado:

Bueno, la anécdota principal, el caso de éxito más importante que puedo decir, se trata de una dama que llegó a la universidad. La dama pierde a su padre. De repente, su madre tiene que volverse el sustento de esta dama. La señora no sabe más que lavar ropa ajena, es lo único que sabe hacer y la muchacha pues, de alguna manera, pues siente que sus estudios han terminado. Se lleva el caso a las autoridades escolares, se revisa el caso y se logra el apoyo financiero que, por supuesto, ya tenía por la ausencia del padre; pero, aparte de la cobertura del seguro, vienen apoyos adicionales y una oferta de trabajo. El temor que tenía la empresa que la contrata es ¿irá a terminar la carrera bajo la condición que está? Entonces, pues la estudiante se acerca con este servidor, en ese momento en carácter de director de escuela, en aquel momento y docente de una materia, tutor de grupo, a propósito de; o sea, conjuntaba esas figuras que le llevaban a voltear hacia este servidor para encontrar respuestas, soluciones... Puedo decir, que el primer elemento es la escucha. El segundo, la interpretación de cada signo, símbolo, gesto, palabra... El aprender

a interactuar con toda esa serie, ese cúmulo de emociones, sentimientos y dificultades que se pudieran presentar. Es el pensar cómo podemos interactuar, el no perder ningún hilo de todos los elementos que conforman el estado afectivo, en este caso de esta persona, que hacía que buscara en su tutor, su director de escuela o lo que... o cómo le queramos... como ella lo hubiera entendido, en este caso su “profe”, que era como ella identificaba a esa figura, y sentirse, primero que nada, entendida, entendida. Que las conexiones que estaba haciendo entre el mensaje que mandaba y lo que estaba interpretando el profesor, estaban acorde con lo que ella estaba sintiendo.

Yo creo que ese es un proceso fundamental. Posiblemente, como ha sucedido en otras ocasiones, no sea yo, sino otra persona, quién logra hacer esas conexiones ¡Excelente! Pero el problema es que esas conexiones se den. Cuando se dice conexión humana, eh... logré que esa estudiante comprendiera lo que es irreversible; pero de lo que es reconstruible. Lo que es irreversible, de lo que es oportunidad. Lo identificó muy bien y se graduó con honores, lo cual significó desde luego, entrevistas con cierta periodicidad; quizá primero, casi diario. Después, semanalmente; después, mensualmente, porque yo considere, en todo momento, que era importantísimo que el estudiante volara por sí mismo; es decir, que no... no convertirme, en ningún momento, ni en héroe, ni en figura emblemática, ni mucho menos, en modelo; o sea, sino permitir que fuera ella quién tomara la responsabilidad de las riendas de su vida y la sacara adelante. Creo que el tener en un momento ese diálogo, en el que se dice: “recuerda lo que tienes que hacer tú, recuerda lo que es tu parte, recuerda lo que es lo que es lo tuyo, lo que... Mira, aquí hay un camino, aquí hay un plan “A”, aquí hay un plan “B”, aquí hay un plan “C””. Pero, finalmente, el discurso el discurso que no debe faltar ¿verdad? Yo no puedo decirte a ti qué camino tomar; pero sí puedo decirte que existe el camino. Definitivamente fue una práctica exitosa, no nada más con ella; sino

también con otros estudiantes, también de que puedo estar muy sereno, de que fueron encontrando los caminos adecuados para su vida, incluso algunos fuera de la institución, incluso algunos fuera del entorno educativo; pero que les permitieron tomar las decisiones, como siempre les he dicho, y el dejar consciente.

Todo lo que decía..., todo lo... todas las decisiones que tomamos es con la información que tenemos en ese momento. Entonces, más allá de decir “me equivoqué” o “estoy mal” o alguna cosa, momento... si estoy tomando decisiones, de una manera consciente y analítica, inteligente, no nada más, digamos..., analítica, sino emocionalmente, con lo que tengo, esas decisiones son correctas porque es con lo que tengo; con lo que tengo decidí. El convencer a las personas de ello, es una gran ayuda para conducirlos, no hacia el camino que uno desea; sino el que merecen tener. Entonces por ahí sería la experiencia que, podría decir, ocurre en este caso, y se ha replicado en otros y ha sido exitosa para mí.

Entrevistador:

Sí maestro. Usted nos comparte, pues esta experiencia de cómo ha habido acogida y es que tenemos estudiantes en vulnerabilidad y no necesariamente la económica ¿no? Yo hablaría de las vulnerabilidades. El docente, ¿cree usted que es responsable de acompañar en las situaciones difíciles a los estudiantes?

Entrevistado:

Sí, sí; la respuesta es sí, antes de dar la justificación, sí. El principal aprendizaje que yo obtuve durante mi Maestría en Educación, que agradezco mucho, es: un docente es responsable de las vidas que tiene enfrente, en el momento en que cierra la puerta del salón y empieza su sesión de aprendizaje. En ese momento, él es el responsable. Que, desde luego, ser responsable no

significa que yo tengo que cargar todo. Todo ese cúmulo de condiciones afectivas, intelectuales, emocionales, espirituales; no es que yo lo cargué. Es que yo los observo. Es que yo soy capaz de proponer cuál es una condición, en este momento, que puede ser más favorable para la persona y también puedo ofrecer esos dos elementos fundamentales: número uno, escucha; la escucha es fundamental. He podido decirle, puedo decirle que hay muchísimos casos... por decirle, de cada diez casos que se reciben, y los he contado, cinco, simplemente se resuelven escuchando. Los otros cinco requerirán entender, conectar y resolver la problemática. Entenderla, conectarla y resolverla; pero la mitad se basan en escuchar. Escuchar y, a veces, en el permitir que sea el propio alumno quién exprese, quién se oiga a sí mismo, expresar la problemática, le ayuda a entenderla, incluso, a resolverla. Es necesario, por lo tanto, retirar el protagónico; el apetito protagónico del docente y subir a la escala de docente, para propiciar condiciones de aceptación, de acogida, de no discriminación, de no discriminación, qué es importantísimo. De equidad, en el aspecto, que implique el trabajo que estamos haciendo y de ahí, hacer que se desprenda toda la serie de decisiones que, con ese cúmulo de cargas espirituales, familiares, emocionales..., tenga que tomar cada estudiante.

Entrevistador:

Y maestro, supongo que, a partir de esa clase de física, o de algún área, que es el área de su pericia, ¿Cómo ha hecho usted, o sea, a partir de esa clase, a veces calificadas como frías ¿no es cierto? responsabilizarse y cuidar, cuidar del otro, con un rostro; con ese rostro de estudiante? ¿Cómo ha hecho usted?

Entrevistado:

Bien, desde el enfoque pragmático, directo del desarrollo de la clase, es acercarse al estudiante preguntarle sobre el tema que estamos haciendo, ser consciente que el estudiante puede decir: “no he entendido nada”, “no sé nada” ... Estar abierto ¿por qué no? a repetir el tema, a volvérselo explicar ¿Por qué no? A decirle: “creo que esta metodología que propongo aquí no te ha quedado clara; pero ¿qué tal que si me dejas darte otra? ¿Y qué tal que si me dejas darte otra?” Será muy difícil que, después de tres o cuatro intentos... Jamás, nadie me ha manifestado: “ya me lo explicaste tres veces diferentes, y de tres veces diferentes, no entiendo ninguna”. Eso jamás me ha pasado. Pero el primero es saber, que el estudiante esté consciente que la persona que está enfrente está dispuesta a comunicarse con él. Es una forma de acoger, de decir... Otra muy importante, vamos a suponer que un estudiante le pregunto cuánto es, en un escenario muy burdo, “cuánto es 5 por 8” y me dice: “seis”. Bueno, entonces, por supuesto, una forma de acoger es no enojarse, no manifestar molestia; al contrario, decir: “¿me permites revisar tu respuesta? Permíteme revisar tu respuesta de 5 por 8. Cinco ochos u ocho cincos. Los sumamos ¿Tienes tu máquina ahí o quieres con tus dedos? ¿Quieres usar tus dedos? Úsalos, no pasa nada, está bien, para eso los tienes, úsalos ¿me explico? Entonces cuando digo laboriosidad me refiero, precisamente, a que no tengamos esa reticencia. No voy a hablar, no vaya a ser que me equivoqué. No, equivócate. Cada pregunta que hagas es valiosa, o sea, cada pregunta que hagas, tiene un valor muy fuerte dentro de mi trabajo. Si tú no la haces, yo no hago mi trabajo. Si tú la haces, yo hago mi trabajo. Y no importa lo complicada que sea. Entonces, eso requiere un valor de paciencia, una dosis de paciencia muy fuerte. Esa se adquiere con el tiempo porque, debo decir, que, en mis primeros años de carrera previo al CETYS, no era yo fuerte en eso; por el contrario, me caracterizaba por no serlo y hasta por ser un tanto intolerante.

La nueva alteridad; es decir, la nueva necesidad de acoger; pero no de acoger en el sentido de consentir, mimar, no no no no, no va por ahí. No. Acoger en el sentido de convencer a la otra persona que la acepto, que la acepto, que puede ser que tenga que aplicar un esfuerzo adicional en el hecho educativo; pero yo la acepto y yo quiero que haga ese esfuerzo y de preferencia, que lo haga conmigo. De preferencia. Porque puede ser que esté aprendiendo; pero no por mí, sino por otra persona, o por otra gente que esté afuera. Yo la acepto, porque me está dando la oportunidad de visualizar un mosaico diferente de aprendizaje que no rivaliza conmigo porque finalmente no estamos compitiendo, sino tratando de lograr un aprendizaje. Espero estar dando una respuesta a la pregunta.

Entrevistador:

Sí, maestro y lo está haciendo muy bien, lo cual agradezco. Es el Otro en el centro y usted me decía, atinadamente: “quitar el protagonismo ¿no? del docente; sin embargo, no por así buscarlo, no por así quererlo; pero ¿el docente puede ser tomado por sus estudiantes como un referente, como un ejemplo a seguir?”

Entrevistado:

Eso sí, eso sí. Ahí sí estoy de acuerdo. Hay un referente y es una persona que me dio una norma, que me dio una regla que cumplir, que me mostró caminos. Me dio la referencia, me dijo por dónde. No me tomó de la mano y me llevó. No, no hizo eso. Me dijo: “estos son los caminos; elige el que quieres” Estas son las maneras de entender el problema, resuélvelo. 5 por 8 da 6. No, espérame... vamos a ver, vamos a revisar ese 5 por 8. De hecho, el “no”, el “no”, podríamos empezarlo a quitar del vocabulario. 5 por 8, 13. A ver espérame vamos a revisar ese concepto; es decir, “profesor, ¿por qué ese 40 de ahí?” Permíteme decirte, claro que sí. Este 40 es un 8 por 5 que, mira: no se ve, pero aquí está... Entonces el profesor se vuelve exactamente referencia,

referencia; pero no se vuelve héroe o por lo menos, no lo busca. Aunque es inevitable. Tocamos vidas. Los docentes tocamos vidas. Los docentes tocamos vidas. Entonces, evidentemente dentro de 40 ó 50 años, esos jóvenes se acordarán de nosotros; pero no buscamos ser los héroes, ser sus papás, ser sus... no. No buscamos algún título de esos; no nos corresponde. Nos corresponde ser referentes. Me pareció muy pertinente la palabra porque es la misma que yo uso. El docente refiere. Ahora, sí esa referencia está acompañada de un componente afectivo positivo, pues excelente y ¿por qué no decirlo?, si ese ser referente está acompañado de una sensación, de una percepción negativa; pero sirvió para un aprendizaje, tiene su beneficio. No es el mejor, no es el más deseable; pero puede ser útil. Aprender por afección negativa. Aprendí porque con una vez que me castigó el maestro, tuve suficiente para ya no volver a hacer eso; para entender que no me lleva nada la corrupción, el plagio, la trampa, el fraude. Lo aprendí a través de un castigo. Sí fue la manera en que lo aprendiste, ¡qué bueno! Si eso implica que sí, que se rompa un vínculo afectivo, es mejor un vínculo afectivo roto, que un vínculo equivocado, en el cual el profesor diga: “okey, no pasa nada, pero no lo vuelvas a hacer”. Entonces ¿dónde está esa línea de equilibrio? Esa línea de equilibrio está en cuanto nosotros mismos sabemos lo que es nuestra sociedad, lo que debería ser tolerable para nuestra sociedad y lo que no lo es.

La oportunidad a partir del error, la oportunidad, la nueva oportunidad de rehacer, de empezar de reconstruir a partir del error, es fundamental; lo que no es tolerable, es la corrupción, lo que no es tolerable es la mentira, lo que no es tolerable es la hipocresía y esas son fórmulas que deben desaparecer. Entonces ahí está la línea: ¿Qué vamos a cobijar? Al que se equivoca y quiere aprender, al que falla, pero se quiere levantar, al que tropieza, pero quiere agarrarse. A ese es al que vamos a cobijar y al otro, lo vamos a corregir, corregir; es decir, le haremos ver que su camino es equivocado, le presentaremos el correcto y, o toma la decisión de seguirlo, o no podrá

continuar dentro del escenario que nosotros creamos, porque ahí está una parte muy importante de la calidad educativa: el ser aceptable, más no tolerante de lo que no debemos tolerar.

La discriminación, entonces, debe quedar eliminada, queda eliminada, al momento en que yo me acerco a trabajar directamente con el más inseguro, con el emocionalmente, más vulnerable porque tiene miedos, porque hay en su ser afectivo existe algún daño que... bueno... a la edad... siempre, resoluble, siempre lo va a haber; pero lo trae. Entonces, el trabajar con ello, el trabajar con esa vulnerabilidad, nos permite, a través, no del ensayo y el error, sino desde la intención clara de recibir, de tomar de la mano y llevar, eso es lo que nos puede llevar al éxito en todos esos casos específicos de vulnerabilidad bien identificados y, por supuesto, soportados adecuadamente por los agentes institucionales que están precisamente para detectar y atender con mayor puntualidad casos de vulnerabilidad en los que nosotros no podemos intervenir como fracturas familiares, accidentes, fallecimientos... en fin, es innumerable la gama de problemas que podríamos encontrar

Entrevistador:

Sí maestro. Ahora, por ejemplo, para dar un buen testimonio como docente ¿qué debe ocurrir? ¿Qué acciones concretas en el aula o fuera del aula, en el ámbito escolar, tienen que darse para decir, “ese maestro da signos de un buen testimonio docente? ¿Qué debe pasar qué debe hacer, qué debe evitar?

Entrevistado:

Bueno, pues allí, para poder decir, para poder establecer, sí entiendo bien, el poder convertirnos en referentes, en poder convertirlos en el referente que pretendemos ser a través de la calidad educativa que propiciamos en nuestro trabajo, yo creo que necesitamos cuatro cosas, cuatro elementos, cuatro ingredientes fundamentales: el primer ingrediente, es el ingrediente formativo.

Esto es, en aquello que estoy trabajando soy experto, tengo experiencia, sé de qué hablo. Si voy a dar matemáticas, sé matemáticas. Sí voy a ver historia, sé historia; es decir, el primero es el componente de formación académica; pero ese es uno que pesa igual que todos los cuatro. No es el más importante.

El segundo. Se necesita una empatía, empatía. Entendiendo por empatía, un nivel de equilibrio, de aceptación entre el diverso mosaico poblacional que, afortunadamente en una institución privada no es demasiado diverso, pero en otras instituciones, sí. Pero el segundo es la capacidad de crear empatía, empatía. De mandar los mensajes adecuados de aceptación, de mandar los mensajes de bienvenida que, después de decir: “les doy la bienvenida”, se perciba sinceridad y eso es, desde luego, una competencia muy complicada de adquirir. Si les digo “bienvenidos”, bueno, que haya algo afectivamente que comunique, que haga, que haga enlace con la gente. En ese sentido, yo entiendo la empatía de esa manera. Y que permita una comunicación fluida.

El tercer aspecto es, precisamente, la comunicación en sí; es decir, mantener los vínculos de comunicación. La tercera es la comunicación. Un experto, empático, que se esfuerza en comunicar, es, definitivamente, un docente que va a llevar a buen puerto el curso que se le asignó.

Y el cuarto, muy importante, es el sentido de pertenencia institucional. Si yo estoy trabajando en la universidad fulana de tal, entonces yo me identifico con la línea y los valores de esa institución. No todas las instituciones tienen por qué ser iguales, no todas las instituciones tienen la misma propuesta educativa, ni de la misma calidad; pero, el sentido de pertenencia es fundamental. Cuando se dan esos cuatro aspectos, creo yo, que el docente, si los cuida, si trabaja por ello, si esa es su razón, si esa es la razón de su trabajo, puede lograr convertirse en el

referente que necesita nuestra población. Le da algo con qué identificarse, algo en que creer en un mundo en donde se está perdiendo ese sentido de en qué puedo creer, en qué puedo confiar.

Entrevistador:

Así es. Maestro, quiero retomar una expresión suya, cuando me hablaba de que los estudiantes a veces, en una situación de vulnerabilidad, pues era mostrarles los caminos y que se entienda que, por difícil que sea la situación, es siempre resoluble, decía usted. Y esto me lleva el sentido de esperanza. Para acotar el término esperanza ¿Qué es para usted la esperanza?

Entrevistado:

Bueno, esperanza significa que yo, desde un punto alejado, limitado, de poca visibilidad, tengo certeza en alguna medida, quizá amplia, quizá baja, pero tengo certeza que, tras todos los procesos que estoy viviendo, tengo una condición mejor, tengo una condición mejor que la que tengo. Vamos a pensar en dos estados: estado A, estado B. El estado A es el estado en el que estoy ahora. Tiene una serie de variables afectivas, psicológicas, cognitivas, emocionales, todas las que guste, tenemos todas esas variables que integran mi ser humano de hoy y aquí tengo una condición B que es un ser humano que no conozco, pero que soy yo mismo. No lo conozco, pero soy yo mismo. No sé, no sé quién es ese ser humano que, a ciencia cierta. Por muchos discursos bonitos que digamos, no puedo yo saber quién es ese estado B, que soy yo mismo, yo estoy ahí. La esperanza es, a pesar de que, en este momento, entre el estado A y el B, puede haber nubosidad, puede haber un camino escabroso, puede haber obstáculos... Puede haber peligros, puede haber amenazas, la esperanza es que yo sé que algún día me identificaré, seré, hablaré, saludaré a ese yo futuro que está allí. Esa es la esperanza. Entonces es esa certeza de que el yo de hoy va a platicar, a convivir, a entenderse, a comunicarse, con el yo de mañana, con el yo de mañana ¿Qué tendrá el yo de mañana? Nadie lo sabemos. Yo no sé cómo va a ser mi yo dentro

de 50 años, si es que los vivo ¿Cómo será No mi yo dentro de cinco años, si es que los vivo? No lo sé; pero tengo la esperanza de que, a pesar de todos los elementos turbios, desfavorables o incluso, de oposición, yo sé que estaré platicando con ese yo dentro de cinco años; así percibo yo la esperanza.

Entrevistador:

Y la escuela, ¿suscita o debe suscitar la esperanza y por qué?

Entrevistado:

Claro. La escuela debe ser una cuna en donde se presenten diversas alternativas de ser futuro, alternativas de ser futuro. Condiciones elementales básicas, líneas muy generales de un ser futuro que hoy no existe; pero que debe visualizar el ser presente para poder llegar a él. Entonces la escuela quitará niebla, quitará obstáculos, quitará imposibles quitará aquellas cosas que no abonan a ese yo futuro; pero la perspectiva, la perspectiva de futuro, se puede crear en la escuela, evidentemente, en las líneas que trabaja el currículum del cual no nos podemos salir ¿verdad? Pero también podría crear otras adicionales a través del humanismo y entonces, pues... la esperanza se puede incubar en la escuela; pero se gesta en el humano de manera diferente, irreplicable en cada uno.

Entrevistador:

Sí maestro. Ahora vamos a la parte pragmática, fáctica. Usted, en su práctica docente, ¿qué acciones realiza para fomentar esta esperanza en su estudiantado?

Entrevistado:

Bien. La primera es la propuesta de esquemas reales de futuro, esquemas reales de futuro a los que verdaderamente se puede aspirar. Dentro del marco de las limitaciones nacionales y las

condiciones, por ejemplo, como la que estamos viviendo; es decir, crear expectativas que se puedan medir y evidenciar, a través de la evolución del desarrollo curricular.

Entonces, ustedes pueden llegar a hacer esto que está aquí. Aquí hay gente que saludamos, vemos, tocamos. Hay que llegar, ahora. Hay que llegar... Estos son caminos para llegar ahí ¿Quieren seguirlos? síganlos ¿No quieren seguirlos? Adelante... ¿Qué quieres hacer? ¿Qué quieres hacer? Entonces yo creo que sí... este... me ha dado mucho resultado y muy buen resultado, el crear expectativas siempre reales; es decirle a un mecánico: “no te voy a engañar; de aquí no vas a salir haciendo aviones” porque eso sería engañarlo. Lo que sí te voy a decir es: “vas a entender qué es un avión y harás prototipos de pequeño tamaño”. O sea, no sobregirar las expectativas; sino tenerlas siempre del entorno de lo factible, de lo posible y de lo rentable. Sería la propuesta que hago.

Entrevistador:

Así es maestro. Usted como maestro en educación, seguramente que algo o mucho ha enterádose de la Pedagogía de la Alteridad.

Entrevistado:

Sí.

Entrevistador:

Si usted fuera el investigador aquí, cambiando los papeles, ¿Qué hubiese preguntado?

Entrevistado:

Yo hubiera preguntado, primero ¿Cuáles son tus formas de medir el perfil de tu población, el perfil de tus estudiantes? ¿Cómo defines tú, ese perfil? es decir, ¿Cómo das tú una caracterización de las personalidades con las que estás trabajando? Segundo, dentro del mosaico poblacional que vas a encontrar, ¿Cuáles de ellas crees que merecen alguna acción adicional a las

acciones estandarizadas por la expectativa curricular que te ha sido otorgada? La tercera, una vez identificadas esas variaciones tan importantes, identifica las que son más significativas y podrían crear riesgo, riesgo para la permanencia y para un estado saludable emocional y afectivo de tus estudiantes, a lo largo de la trayectoria, del camino que vas a trazar. Y en base a eso posiciona las dimensiones, las dimensiones de conectividad, de identificación afectiva, de desarrollo cognitivo y de desarrollo humano, alrededor, alrededor de ese perfil que tú estás identificando como docente qué es el que, dentro de tu experiencia, dentro de tu formación y acorde a los buenos saberes y las buenas prácticas que tú has tenido, harán un desempeño docente exitoso

Entrevistador:

Bien. Y entonces pues yo se lo pregunto: ¿Cuál sería ese perfil? ¿Cuáles son esas variaciones que ha encontrado? ¿Cuáles son las más significativas y cómo se han llevado a cabo esas conexiones?

Entrevistado:

Bien. El perfil que yo detecto, voy a hablar de la media, del programa educativo que trabajo. Encuentro un perfil de muy fuertes aspiraciones. Aspiraciones a la ciencia y a la tecnología. Encuentro un perfil muy afín, muy con conexo con el desarrollo de la región, con... y también... con un espíritu de emprender. No nada más negocios; sino proyectos. Eso es lo que yo encuentro. Ese es un perfil que encuentro ¿Qué puedo encontrar como elementos que podrían en riesgo el desarrollo saludable de ese perfil? El primero que encuentro, es el proceso de duelo bachillerato-universidad, en el cual la protección de mi familia ya no es la misma y sin embargo la añoro y a veces la busco. La segunda, el segundo componente desfavorable es la condición que no me permite saludarle a usted directamente en este momento y que, pues ha cambiado por completo nuestras formas de entrega del trabajo docente. El tercero, la tercera amenaza

gravísima que encuentro es, precisamente, una desesperanza: ¿Se terminará algún día todo esto? ¿Cómo terminará? ¿Qué pasará? ¿Encontraré trabajo? ¿Habrá un lugar para mí en la sociedad? ¿Qué es lo que tenemos que hacer? Entonces tenemos que conformar, tenemos que salir de la institución. Buscar en los *clusters*. Tenemos que buscar en los *clusters*. Bueno, se cayeron unas oportunidades; ¡Eh! pero van a surgir otras y son más fuertes que las anteriores. Entonces, vamos por ellas; entonces, vamos a hacer un nuevo plan de estudios o vamos a adaptar este a las necesidades que tenemos. Y pues, puedo decir, con bastante satisfacción que si bien, tenemos que lamentar pérdidas de estudiantes que no quieren, no aceptan en su totalidad, ese esquema, la inmensa mayoría, para ser exactos 95% o sea literalmente de 100, 95 sí han querido, si han querido hacer, este... aceptar esta nueva formulación del hecho educativo. Entonces es así como lo he estado trabajando y creo haber obtenido resultados muy favorables, dado que los indicadores institucionales nos favorecen muchísimo en reingreso, en egreso y en nuevo ingreso.

Entrevistador:

Correcto. Maestro, la intención de hacer esta investigación con un enfoque cualitativo, es darles a ustedes voz. Yo no busco generalizar, no busco encontrar “hilos negros”, sino darles voz. Por lo tanto, esta tal vez es la pregunta más importante de esta entrevista: ¿Qué quiere usted agregar? ¿Qué quiere expresar desde ese corazón docente, sincero y honesto que usted tiene?

Entrevistado:

Muchas gracias. Pues lo que quiero expresar es que todos los docentes, todos los docentes que nos preocupa nuestra nación, nuestro mundo, todos hagamos algo a raíz de esta investigación que ustedes, los investigadores de educación están haciendo. Con ese insumo que ustedes van a dar de datos, de estructuras, de estructuras de conocimiento que hoy no tenemos, lo que yo quisiera es poder participar de ese conocimiento, integrarme a esas redes estructurales para poder hacer

una acción, una gestión educativa, cada vez mejor, en aras a cambiar. Yo quiero cambiar los salones de clase por laboratorios. Todo volverlo un laboratorio. El laboratorio de historia, el laboratorio de matemáticas, el laboratorio de física... Yo así visualizo la educación en 300 años y así es como quiero que llegue, en base a laboratorios; a escenarios en los que el estudiante sea copartícipe de su historia, copartícipe de sus aprendizajes, copartícipe: parte integrante, la parte integrante, independientemente de su condición afectiva, cognitiva, social, de género, de religión, independientemente de todo, para mí es la democratización de la educación y esa es mi aspiración, que algún día podamos ver resultados de todas estas investigaciones en una democratización de la educación.

Entrevistador:

Muchísimas gracias, maestro por la entrevista. Y en este momento detengo la grabación.