



La práctica docente en la educación básica en México: Una aproximación desde la Pedagogía de la alteridad

Teaching practice in elementary School in Mexico from the
Pedagogy of alterity

Volumen 24, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-25

Cecilia Osuna-Lever
Doris Elizabeth Becerra-Polio
María Eugenia Medina-Barrios

Citar este documento según modelo APA

Osuna-Lever, Cecilia., Becerra-Polio, Doris Elizabeth., y Medina-Barrios, María Eugenia. (2024). La práctica docente en la educación básica en México: Una aproximación desde la Pedagogía de la alteridad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57129>

La práctica docente en la educación básica en México: Una aproximación desde la Pedagogía de la alteridad

Teaching practice in elementary School in Mexico from the Pedagogy of alterity

Cecilia Osuna-Lever¹

Doris Elizabeth Becerra-Polio²

María Eugenia Medina-Barrios³

Resumen: En el caso de México, educar en contextos de vulnerabilidad y afectaciones sociales ha llevado a buscar otras formas de aproximarse al estudiantado para mejorar las relaciones interpersonales en el aula. Así, la Pedagogía de la alteridad, en el ejercicio de la docencia, reconoce la individualidad del estudiantado y busca atender sus necesidades desde una perspectiva ética y antropológica. Las cualidades docentes que destaca esta propuesta, como categorías son la responsabilidad, la acogida, la esperanza, el testimonio y la compasión hacia el estudiantado. En esta investigación de corte cualitativo, diseñada como un estudio de caso biográfico, se entrevistó a 11 miembros del profesorado, quienes trabajan en el sistema educativo mexicano en el nivel de educación básica, con el objetivo de identificar elementos de la Pedagogía de la alteridad en su práctica docente. Las entrevistas se analizaron a partir de la técnica de análisis de contenido. Los resultados arrojaron la presencia de todas las categorías de la Pedagogía de la alteridad en el discurso, especialmente sobresalieron la responsabilidad, la acogida y la esperanza. De igual manera, en las unidades de análisis, se vieron reflejadas intenciones y acciones enfocadas en el fortalecimiento de la relación entre el personal docente y el estudiantado en su contexto social, personal y académico. Se concluyó que la práctica de la Pedagogía de la alteridad puede considerarse como una alternativa que impacte positivamente en la disminución de problemáticas relacionales en el aula.

Palabras clave: pedagogía, ética profesional, docencia, educación primaria

Abstract: Educating in contexts of vulnerability and social impact, as is the case in Mexico, has led to seeking other ways to approach students in order to improve interpersonal relationships in the classroom. The pedagogy of alterity recognizes the individuality of the students and seeks to address their needs from an ethical and anthropological perspective. The teaching qualities highlighted by this proposal, as categories, are responsibility, protection, hope, testimony and compassion towards the other (the student). In this qualitative research designed as a biographical case study, 11 teachers who work in the Mexican educational system at the elementary level were interviewed, with the aim of identifying elements of the Pedagogy of alterity in their teaching practice. The interviews were analyzed by hand using the content analysis technique. The results showed the presence in the discourse of all the categories of the Pedagogy of alterity, with responsibility, acceptance and hope standing out at a higher level of importance. Likewise, intentions and actions focused on strengthening the relationship between teachers and students in their social, personal and academic context were reflected in the units of analysis. It is concluded that the practice of the Pedagogy of alterity could be an alternative that positively impacts the reduction of relational problems in the classroom.

Keywords: pedagogy, professional ethics, teaching, primary education

¹ Profesora en CETYS Universidad, Baja California, México. Doctora en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Dirección electrónica: cecilia.osuna@cetys.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7480-5341>

² Profesora en CETYS Universidad, Baja California, México. Doctora en Educación por el Centro de enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad), México. Dirección electrónica: doris.becerra@cetys.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0667-1456>

³ Profesora en CETYS Universidad, Baja California, México. Maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Dirección electrónica: mariaeugenia.medina@cetys.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3549-5563>

Artículo recibido: 17 de octubre, 2023

Enviado a corrección: 10 de enero, 2024

Aprobado: 26 de febrero, 2024

1. Introducción

Determinar la ruta de la educación en tiempos pospandémicos es un tema de discusión en la agenda educativa internacional. Las consecuencias del confinamiento son notables en varios aspectos relacionados con las personas que participan en el proceso educativo, sobre todo, resaltan los efectos en la esfera emocional, el rezago educativo y deficiencias en la práctica docente, entre otros (González et al., 2023). En el caso del deterioro en las relaciones sanas entre los educandos Martínez y Emynick (2023) afirman que la ansiedad, el temor y el desánimo por regresar a las clases presenciales afectó al grueso de ellos y concluyen que se deben “desarrollar en los individuos habilidades y capacidades que les permitan adoptar comportamientos autorregulados, bajo el marco de la ética y los valores morales más elevados” (p. 17). Sin duda, esta afirmación pone de relieve la importancia de los valores en la convivencia de la comunidad involucrada en el proceso educativo.

Aunado a lo anterior, Ortega Ruiz (2012) afirma que en la actualidad se vive en una sociedad en la que la significación de la otredad se percibe por medio de expresiones de hostilidad, polarización o indiferencia. Arboleda (2014), coincide con este argumento y señala además, que hoy se habita en un mundo despersonalizado e individualizado. Estas problemáticas obligan a los sistemas educativos a trabajar para superar los viejos modelos de enseñanza y privilegiar el fomento de valores en las relaciones entre el personal académico y el estudiantado; relaciones que se afectaron exponencialmente a raíz del confinamiento. Por lo tanto, los cambios actuales exigen nuevos escenarios educativos; en particular se requiere profesorado que considere además de los aspectos académicos, la situación socioemocional del alumnado.

Los señalamientos antes mencionados revelan la necesidad de buscar una manera de reeducar, en la que la otredad y la relación que se da entre las personas involucradas en el proceso educativo, sean ejes centrales. Se refiere, entonces, a la relación del profesorado con el estudiantado, dado que esta es la primera interacción de cercanía y de trato humano en la escuela. Desde esta perspectiva, Alarcón y Gómez (2005) señalan que en la realidad humana, los individuos no pueden existir sin la relación con la otredad, lo que se conoce como alteridad. En este sentido, Tavizon (como se citó en Córdoba y Vélez, 2016) manifiesta que ese acercamiento es necesario para conocer los sistemas individuales de creencias y de conocimientos alejados de toda subjetividad. Así, la alteridad asume a la otredad en primacía de la individualidad, bajo el supuesto de que las relaciones interpersonales podrían desarrollarse en un entorno más humano, al reconocer la valía de la otredad en este proceso.

La otredad es fuente de moralidad humana, lo que pone de relieve la relación de compromiso ético que se produce al comprometerse e interesarse por los semejantes, en este sentido, cabe la pregunta ¿cómo extrapolar este modelo al contexto educativo?

Si bien es cierto que la alteridad es un planteamiento filosófico que tiene sus raíces en el discurso de Lévinas (1991), este fue extrapolado a los escenarios educativos en donde el profesorado reconoce al estudiantado como individuos que necesitan una respuesta ética y que se educan en un marco de reconocimiento. Esta propuesta aplicada al contexto educativo se denomina Pedagogía de la alteridad (Gárate y Ortega, 2015; Pinto et al., 2019). Por su parte, Vargas (2016), así como Olmos et al., (2020) coinciden al mencionar que la educación desde la otredad es entendida como un dialogo hacia la formación de personas más humanas con base en sus habilidades cognoscitivas, sus emociones y aspectos éticos.

Desde esta perspectiva se podría ofrecer una alternativa para atender problemas presentes en la escuela como lo son los antivalores, las agresiones físicas y las secuelas socioemocionales. Reflejar la escucha, reconocimiento y empatía al aplicar una propuesta de alteridad en el contexto educativo, promovería una respuesta ética hacia los demás (Sánchez, 2019), para favorecer el ambiente positivo de interacción social en el aula. En este sentido, Skliar y Larrosa (2009) señalan que lo más importante para el encuentro con la otredad no es el conocimiento, sino la bondad y el servicio, no con una actitud de lástima sino de compromiso.

Lo antes dicho proporciona argumentos que respaldan la importancia de que el profesorado reconozca la alteridad y se involucre en experiencias que le permitan comprender y apreciar las necesidades (tanto educativas como afectivas) del alumnado, con el objetivo de orientar la educación desde una perspectiva antropológica centrada en la relación entre educador y educando. En este enfoque se reconoce a ambas partes como actores fundamentales en el proceso educativo, convirtiendo su interacción cotidiana en un escenario de gran relevancia ética (Becerra, 2021).

Ante el escenario ya descrito surgen las siguientes interrogantes: ¿La pedagogía de la alteridad está presente en la práctica docente? ¿La pedagogía de la alteridad aplicada en las aulas fortalece la relación ética del profesorado con el estudiantado? Es así como esta investigación tuvo el objetivo de identificar la presencia de rasgos de la pedagogía de la alteridad en la práctica del profesorado mexicano.

A continuación se describe el marco de referencia que acompaña a este texto. Por lo tanto, es importante subrayar que en las próximas líneas se mantiene la terminología original empleada por los autores citados, la cual podría interpretarse como sesgo de género, sin

embargo, son términos empleados con base en su derecho de autoría intelectual y se respetan como tal.

2. Referente teórico

El estudio de la pedagogía de la alteridad no es basto. Hay algunos aportes de corte teórico (Gárate, 2018; Linares, 2023; Mínguez, 2012; Ortega Ruiz, 2011; Romero y Pérez, 2012) y, en menor medida, se encuentran estudios empíricos (Osuna et al., 2016; Pedreño, 2020; y Ramírez, 2021). Como consecuencia, se han construido distintos modelos categoriales basados en la ética levinasiana en términos de considerar *al otro* como punto de partida para el ejercicio de la ética responsable en el aula. Así, la literatura coincide en resaltar cinco categorías en el perfil del profesorado como elementos distintivos de la pedagogía de la alteridad: acogida, responsabilidad, testimonio, compasión y esperanza. A continuación, se describe cada una de ellas.

- a) Acogida. Se orienta a hacerse cargo del otro (el sujeto), “lo que nos obliga a responder de él incluso a nuestro pesar” (Ortega y Romero, 2023, p. 93). En el ámbito educativo, implica dar una respuesta concreta al estudiantado, atender su necesidad de una manera desinteresada desde los marcos de actuación de la ética material. El profesorado genera un clima de confianza y seguridad en el que el alumnado se siente protegido, respetado y con confianza hacia los docentes (Romero y Pérez, 2012). La acogida, para Lévinas (1991), es “recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener idea de lo infinito” (p. 75). Dufourmantelle (2020) relaciona este concepto con la hospitalidad, precisándola no como un deber o compromiso por pagar una deuda, sino como una hospitalidad absoluta.
- b) Responsabilidad. Todos los seres humanos son responsables unos de otros (Dostoievski citado por Lévinas, 1993), lo que significa “responder y hacerse cargo del otro” (Lévinas, 1993, p.133). La responsabilidad en la Pedagogía de la alteridad se manifiesta por el compromiso del profesorado con el desarrollo personal y académico del estudiantado en el día a día y se hace presente cuando se muestra cercanía e interés (Romero y Pérez, 2012).
- c) Compasión. De acuerdo con Mínguez y Espinosa (2023) “el acercamiento y la relación con el otro es lo que convierte en prójimo al compasivo” (p. 134). Es decir, quien se acerca atento a lo que necesita la persona sufriente, actúa así porque ha tenido conmiseración que lo ha impulsado a ayudarlo. Hay que señalar que aproximarse o hacerse prójimo no es una

acción asistencial que redundaría en disminuir el sentimiento de lástima por el otro, sino que lo convierte en sujeto ético.

- d) Testimonio. Plantea la necesidad de ser testigos que den testimonio y no modelos que den ejemplo (González, 2023). El profesorado puede ser un ejemplo de lo que es una buena educación, acercándose más a la visión que propone Mèlich (2006, citado por González, 2023) de “hazlo conmigo”. Así, transmite su experiencia para invitar al otro (el estudiantado) a que construya la suya propia. Por lo tanto, la relación que se da entre profesorado y estudiantado debe reflejar el testimonio, dado que éste es parte de un estilo ético de vida (Ortega Valencia, 2012).
- e) Esperanza. Entrelaza cada una de las categorías anteriores. Es la vía por la cual el cuerpo docente incide en la construcción de un proyecto de vida del alumnado. El profesorado que educa desde la esperanza propicia experiencias de aprendizaje que le permiten al alumnado construir su futuro académico, contribuye al logro de sus metas y propicia proyectos pedagógicos que generan expectativas profesionales que podrían traducirse en un futuro mejor para el individuo (Gárate, 2018).

Todas estas categorías configuran un perfil docente que lo acerca con el estudiantado, lo que impacta directamente en su motivación y manifiestan también el interés hacia el alumnado y el fomento de valores éticos. Lo anterior lleva a pensar que la práctica docente basada en estas características, podría ser una alternativa que incida en el mejoramiento de algunas de las problemáticas que se presentan en el aula y que se recrudecieron a raíz del confinamiento por la pandemia.

A decir de Valencia (2015), las emociones positivas influyen en el aprendizaje y, de manera contraria, las negativas obstaculizan el logro académico. Por esta razón, García (2012) argumenta que en la escuela se requiere de forma urgente un cambio de paradigma. Si el profesorado aplica la pedagogía de la alteridad, puede ser promotor de este cambio.

Hay que señalar que la implementación de la Pedagogía de la alteridad en el aula no es cosa sencilla, implica tener claustro docente con vocación, sensibilidad y voluntad de hacerlo. Al respecto hay algunas críticas hacia esta propuesta por ejemplo, Gómez (2017) señala que los valores como el amor, la solidaridad o la justicia en el aula no se aprenden si no los encarnan o no los viven las personas involucradas en el proceso de enseñanza; refiere, además, la importancia de que los docentes sean crítico de sus prácticas, conscientes de su rol y de su responsabilidad con el estudiantado para que la alteridad se manifieste en la docencia.

2.1 Marco contextual

Esta investigación se circunscribe al contexto de profesorado que enseña en el nivel de Educación Básica del Sistema Educativo Mexicano. En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsa los aspectos formativos y la promoción de valores en el aula. Y de manera reciente, publicó lo que denomina *La Nueva Escuela Mexicana*, que indica en su misión:

tiene como eje fundamental la transformación social y plantea al sistema educativo ir más allá de un cambio operativo, pues implica replantear el para qué de la educación y promover el aprendizaje a lo largo de la vida, el trabajar y actuar desde los valores, primordialmente la honestidad, junto con la cultura de paz y respeto a los derechos humanos. La Nueva Escuela Mexicana es esencialmente humanística. (SEP, 2021, p.2).

Las intenciones del gobierno son fortalecer en el escenario educativo, los valores y el impulso de la educación humanista. En este sentido, la Pedagogía de la alteridad podría ser el mecanismo para lograr este propósito. A decir de la SEP (2021), los cambios efectuados desde hace tres décadas hasta la actualidad se han centrado en eliminar los contenidos de formación integral, lo que provoca una acentuación en el individualismo, falta de expectativas y el egoísmo. En coherencia con esto, Pedreño et al., (2022) señalan que dentro de los modelos educativos actuales, se ha dado una orientación hacia la “mercantilización del ser humano y su tratamiento como objeto” (p. 302). Esto ha provocado que se deje de lado la esencia de la educación: la formación de ciudadanos responsables y con comportamientos éticos.

Al respecto, Ortega y Romero (2019) consideran la necesidad de una mirada distinta a la sociedad y un modo diferente de entender al profesorado. La propuesta de la Pedagogía de la alteridad responde a ello, dado que concibe una nueva forma de situarse frente al estudiantado desde una relación ética. La relación profesorado-estudiantado constituye uno de los elementos más importantes de cualquier proceso educativo, mismo que determina el *ethos* que posibilita una práctica ética dirigida a la formación de personas (Martín et al., 2019; Vila, 2019).

Así, este trabajo pretende identificar si existen expresiones de la Pedagogía de la alteridad en la práctica docente en Educación Básica en México desde una mirada antropológico-educativa.

3. Metodología

3.1 Enfoque

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, lo que implicó un análisis interpretativo hacia el objeto de estudio. El diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso único biográfico (Bayarri y Calvo, 2022), en el cual el investigador realiza un análisis a profundidad de un objeto de interés específico. Creswell y Poth (2018) señalan que se puede estudiar un “evento particular, un programa, proceso o una o más personas” (p. 30). En este sentido, este caso estuvo enfocado en identificar la presencia de las categorías de la Pedagogía de la alteridad en las unidades de análisis derivadas de entrevistas a la muestra del profesorado participante a este estudio.

3.2 Unidades de análisis

Se determinó una muestra intencional. Al ser un estudio cualitativo se definió por uno o varios fines más que por técnicas estadísticas que buscan representatividad (Creswell, 2009). Los criterios de selección fueron: a) profesorado frente a grupo, b) que enseñen en educación básica sin considerar el tipo de sector en que trabajan (público o privado) y c) que todos tuvieran una antigüedad mínima de 15 años de servicio. Mediante la implementación del muestreo de bola de nieve, en la cual un educador recomendó la inclusión sucesiva de otros que cumplieran los criterios antes mencionados. Así, la muestra final se completó con un total de 11 participantes. De ellos, 55 % son hombres y 45 % mujeres y 72 % de los participantes se encuentran en el rango promedio de edad de 40-60 años. De la totalidad, 55 % tiene una antigüedad de 15 a 25 años en servicio docente y 45 % tiene mayor antigüedad. Todos enseñan en educación básica (55 % en secundaria y 45 % en primaria). Una vez conocidos los objetivos de la investigación y el tratamiento y confidencialidad de los datos, aceptaron participar voluntariamente en la investigación otorgando su consentimiento al inicio de cada grabación, sin el cual no se habrían efectuado las entrevistas. El proceso de la investigación se desarrolló en el año 2022.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Las 11 entrevistas se realizaron con una guía semiestructurada diseñada con base en los referentes teóricos de esta investigación. Al ser un instrumento cualitativo, la primera versión constaba de 20 preguntas y se remitió a su validación por dos jueces expertos, quienes con base en un instrumento diseñado para tal fin, puntuaron en una escala del 1 al 5, bajo

criterios específicos, la coherencia, relevancia, claridad y suficiencia de las preguntas respecto a las categorías en que se ubican. El 1 representa que no se cumple con el criterio y el 5 representa un alto nivel de cumplimento (Escobar y Cuervo, 2008).

Contar con jueces expertos permite asegurar la congruencia entre las categorías y las dimensiones teóricas del constructo del instrumento y adecuar también la redacción de las preguntas. Los puntajes derivados de la validación en el contenido orientaron a la eliminación de tres preguntas y además se reestructuraron otras cuatro, elaborando así la versión final con 17 preguntas. La estructura de la guía para la entrevista se conformó por una sección de datos sociodemográficos y cinco categorías de análisis: Acogida, Responsabilidad, Testimonio, Compasión y Esperanza (ver anexo 1).

Posteriormente, se efectuó la validez relacionada con la comprensión del instrumento (Hernández y Mendoza, 2023), para ello se aplicó la versión ajustada a una muestra de 2 profesores. Como resultado se ajustó una pregunta en la categoría de acogida y una en la de esperanza. Así, se elaboró la versión final de la guía que se aplicó en las entrevistas.

3.4 Procesamiento y análisis

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas utilizando el procesador de textos Word. Posteriormente, se profundizó y analizó la información de manera artesanal mediante la técnica de análisis de contenido, el cual es útil para analizar procesos de comunicación cualitativos, y cuyo propósito es la identificación de determinados elementos en los documentos escritos (Creswell, 2009). Esta técnica se basa en una sucesión de pasos que permiten reducir gran cantidad de datos bajo este procedimiento: a) Derivado del marco teórico del estudio se definen las categorías de análisis, b) Dichas categorías se codifican asignándoles una clave o código que facilite su clasificación, c) Se definen las unidades de análisis que se buscarán, que pueden ser oraciones, fragmentos de texto o frases que en el texto de las entrevistas refieran a las categorías buscadas, d) Se identifican las categorías en las unidades de análisis del texto, e) Se establece su frecuencia de aparición, lo que proporciona el sentido, importancia o relevancia que los informantes otorgan al elemento de comunicación analizado (Creswell, 2009). La descripción de las categorías, códigos y unidades de análisis que fueron la base del análisis de contenido se describen en la tabla 1.

Tabla 1.

Categorías de análisis, definición conceptual y codificación base del análisis de contenido.

Categoría/Código	Definición	Indicadores El profesor:
Acogida (ACOG)	El profesor acoge en la medida en que genera confianza hacia el alumno. Y esto es posible cuando el alumno comienza a tener la experiencia de la comprensión del afecto y del respeto hacia lo que él es (Mínguez, 2010, p.55) Los alumnos esperan del profesor una actitud de acogida y acompañamiento, una relación en la que cada alumno se sienta reconocido como «alguien», no como un desconocido en la multitud (Ortega y Romero, 2023 p. 19). Hacerse presente, como alguien en quien se puede confiar. El estudiante experimenta comprensión, afecto y respeto (Ortega Ruiz, 2011, Romero y Pérez, 2012). “Lo que nos obliga a responder de él incluso a nuestro pesar” (Ortega y Romero, 2023, p. 93).	Genera un clima de confianza, respeta las distintas maneras de ser y da muestras de afecto de cada uno de sus alumnos. Se muestra disponible para cualquier asunto que solicite el alumno. Genera un ambiente seguro en el aula, asume su labor como un acto de servicio al estudiante. Genera confianza en el estudiantado.
Responsabilidad (RESP)	Responde al educando en su situación, cuando el educador se ocupa y preocupa de él (Mínguez, 2010, p.53, Romero y Pérez, 2012). Todos los hombres son responsables unos de otros (Dostoievski citado por Lévinas, 1993). En la planeación educativa que se debe planear desde la concepción del otro como sujeto singular con una circunstancia concreta. Sitúa el foco de atención en la finalidad educativa y no en el método (Gutiérrez y Pedreño, 2023).	Se preocupa por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje realizando acciones concretas, estableciendo un vínculo ético con los estudiantes. Diseña experiencias de aprendizaje, considerando el contexto del estudiante y partiendo de que el estudiante es una persona única.
Testimonio TEST	El testigo no se presenta como un modelo a seguir, como poseedor del bien, conocedor del camino o descubridor de la verdad, sino que transmite su experiencia, da su palabra para ser acogida por quien la recibe. El testigo invita al otro a que haga su propia experiencia, viva su propia condición vulnerable, dejándole saber que está a su lado para acompañarlo (González, 2023, Mèlich,	Le da importancia a las experiencias que comparte su estudiante y le asigna un valor pedagógico. El actuar debe ser congruente entre lo que dice

	2006). Es un intento de ser coherente entre lo que se dice y se hace, ser veraz o ser sincero (Mínguez, 2010, p.58, Ortega Valencia, 2012). La relación que se da entre profesorado y estudiantado debe reflejar este testimonio, dado que el testimonio es parte de un estilo ético de vida (Ortega Valencia, 2012).	y lo que hace. Es honesto con sus estudiantes. Asume que los profesores son personas humanas y pueden equivocarse. El profesorado transmite su experiencia para invitar al otro (el estudiantado) a que construya su propia experiencia. Es consciente de las consecuencias de sus actos.
Comp asión COMPE	Es un encuentro con el otro desposeído, a la vez que un compromiso de ayudar y cuidar al otro en su situación, como también el de transformar las estructuras injustas que generan marginación y exclusión (Mínguez y Espinosa, 2023, p. 56). Implica un proceso de conmoverse por la situación del otro, sentir con él y buscar la forma de atender su necesidad emocional, social, económica, académica o física. Lo cual en ocasiones reclama dedicar tiempo y recursos a favor de los estudiantes que sufren (Mínguez y Espinosa, 2023, Schopenhauer, 2010). Aproximarse o hacerse prójimo no es una acción asistencial que redunde en disminuir el sentimiento de lástima por el otro, sino que lo convierte en sujeto ético.	Se conmueve ante la situación del estudiante. Se identifica con las necesidades o preocupaciones del estudiante. Es solidario con los estudiantes que requieran apoyo. Reconoce el valor del estudiante como persona humana.
Espera nza ESPE	Comprende una relación entre el profesor y el estudiante que se da en términos de dar respuesta a sus inquietudes y su proyecto de vida. Es entonces cuando el profesor que educa desde la esperanza, propicia experiencias de aprendizaje que le permitan construir un futuro académico (Gárate, 2018).	Genera expectativas profesionales que podrían traducirse en un futuro mejor para el sujeto (Gárate, 2018). Alienta al estudiante a través de su discurso al logro de sus metas.

		Propicia proyectos pedagógicos que generan expectativas profesionales. El estudiante da testimonio de la influencia que tuvo en su proyecto de vida.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en el método de análisis empleado.

4. Resultados

De manera general, los resultados derivados del análisis de contenido realizado a la transcripción de las once entrevistas resaltan en primer lugar de importancia las unidades referidas a la categoría Responsabilidad, con 112 frecuencias de aparición, seguida por Acogida (69); en tercer lugar se ubicó la Esperanza (58), en cuarto, con 53 frecuencias de aparición, la Compasión y, en quinto lugar, el Testimonio. Líneas abajo se describe el significado de los hallazgos y algunos ejemplos de las unidades de análisis identificadas (Tabla 2).

Tabla 2
Resultados del análisis de contenido, unidades de análisis y frecuencia de aparición de las categorías

Categoría/ Código	Ejemplos de unidades de análisis	Frecuencia de aparición
Responsabilidad RESP	“Me siento muy responsable en cómo buscar la forma de que el niño supere, de que el niño alcance esa meta con la que vino”. “Tengo alumnos así, pero trato de integrarlos y también que aprendan a aceptar el hecho de que a veces no se puede porque no tienen una mano o un pie, pero sí los puedes integrar al trabajo”. “La clase no empieza con la jornada escolar o el horario, empieza antes cuando uno recibe la carga académica al terminar un periodo y debe empezar uno nuevo, entonces uno busca referencias bibliográficas, autores destacados, uno piensa en los ajustes a las actividades a partir de su experiencia anterior, y ahí empieza la planificación: qué voy a hacer, cómo lo voy a hacer y para qué lo voy a hacer; creo que esto último es lo más importante porque le da propósito a todo lo que se hace”. “Me tengo que replantear esos valores y volverlo a considerar y ponerlo a consideración de los niños y estimularlos para que en verdad sucedan, el respeto, que suceda el diálogo, que suceda la cooperación entre nosotros la empatía”.	112

Acogida ACO G	“Les digo, pues que nuestro salón es un lugar seguro”. “Y en cuanto los miro es un abrazo a cada uno”. “Porque encuentren en el grupo una segunda familia, así lo siento yo”. “A veces uno toma el papel de psicólogo, de papá, de doctor con los muchachos, ellos traen problemas de casa”. “Los maestros somos muy paternalistas en ese sentido, entonces siempre tratamos de fortalecer esos lazos con los alumnos y apoyarlos en lo más que se pueda no solo pedagógicamente, también emocionalmente”.	69
Esperanza ESPE	“Hay varios niños que me han dicho que quieren estudiar ciencias porque fueron al jardín y aprendieron muchas cosas sobre el jardín”. “Gracias a que yo les pasé el gusto para la física y matemáticas. Él sigue estudiando y descubrió una oportunidad de estudiar, él es físico, de estudiar radio física entonces ahorita hay/había tres personas o dos en todo Baja California que daban tratamiento para oncología por radiaciones entonces mi estudiante es uno de los tres o cuatro personas de todo BC”. “Reforzamos su esquema de valores, cultivamos su dignidad su autoestima y amor propio, que fueran independientes, pero de una forma responsable. Esa es la promesa de la educación. No formar robots o autómatas, personas formando personas para el futuro de la sociedad”. “La educación no es para formar buenos trabajadores sino buenas personas y las buenas personas son buenos trabajadores. Pero si le quitas el componente humano se vuelve como decía Freire una educación bancaria, yo no estudié mucho, pero aprendí cosas siendo profesora”.	58

Comp asión COMP	“Los niños de mi club hacían bolsitas y colectábamos botes para donaciones, latas de comida. Ahora estamos tratando de enseñarles que debemos de compartir lo que tenemos y tenemos unos valores”. “Vamos por una coca o comida, y sólo de esta forma se puede hacer algo, cuando no hay alimentación pues no hay aprendizaje”. “Hay veces que sí les doy chocolates, les llevo con nachos, con un sándwich y les reparto (...) lo suben a sus historias ahí de que les alegro la vida con un sándwich con unos nachos o con este chocolate o con los triqui-triqui de los chocolates”. “Yo siempre he mantenido lo que son los materiales, el plumón, que las reglas, que el lapicero, para que el niño que no trae desarrolle el tema, facilitarle los materiales necesarios para que desarrolle la clase y tratar de que los otros no se den cuenta de que el niño no trae”.	53
Testim onio TEST	“Les estás transmitiendo los valores, les estás enseñando y van aprendiendo el valor de la responsabilidad, el valor de la puntualidad, el valor del respeto, todo eso les estás enseñando; pero en una forma distinta por medio de la expresión y de una forma agradable y que les gusta”. “Nosotros debemos ser congruentes, con simplemente la puntualidad, exigimos puntualidad y nosotros llegamos tarde”. “Uno es un espejo, un referente para ellos, la primera persona que admiran que respetan además de sus padres o pariente”. “Ese testimonio de vida que les digo (...) descubro yo que va junto ese ser y mi hacer docente (...) no puedo hacer lo que no quiero que me hagan”.	38

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados.

Como se aprecia en la tabla 2, los resultados evidencian fuerte presencia de la categoría Responsabilidad al tener 112 menciones. El profesorado se identifica con su vocación por la docencia y refiere la importancia que tiene para esta profesión considerar tiempo para conocer al estudiantado como personas. Las unidades de análisis denotan que el profesorado prioriza

la planeación de sus clases pues no conciben la improvisación en una formación escolarizada. Se enfocan en buscar las mejores estrategias de aprendizaje en aras del desarrollo integral del alumnado, por ejemplo, al proponer proyectos formativos. Destaca también que generan actividades de carácter inclusivo en las que pueda participar el estudiantado con necesidades educativas especiales. Derivado de esto se evidencia promoción de la equidad e igualdad en el aula, lo que beneficia las interacciones sociales entre el alumnado, reafirma el compromiso y responsabilidad del profesorado con el impulso a la formación de valores.

Así mismo, en el discurso destaca la relevancia que dan al autoconocimiento, al desarrollo de las habilidades sociales, de adaptación y se evidencian, además, la empatía, el respeto, el diálogo y la cooperación en la práctica docente. En suma, estos elementos son reflejo de la importancia de la categoría de Responsabilidad en el análisis del discurso de los entrevistados.

Respecto a la categoría Acogida (segundo lugar en la importancia otorgada en el discurso) el cuerpo docente entrevistado evidencia muestras de afecto entre su alumnado. Tienen detalles en ocasiones especiales, como el caso en que festejaron con un pastel a una de sus alumnas. Esto refleja que procuran establecer un vínculo fraternal que sucede cuando el cuerpo docente toma un rol activo y hace las veces de consejero o amigo, generan gran cercanía y llegan a ver a su alumnado como miembros de su familia. Se aprecia que el profesorado entrevistado está dispuesto a dedicar tiempo extra para escuchar al alumnado y consideran que es en esos momentos cuando se crean ambientes de confianza que les dan seguridad, lo que incide positivamente en su proceso de aprendizaje. Las unidades de análisis muestran que el profesorado se distingue por fortalecer no solo lazos pedagógicos con el estudiantado, sino también emocionales. Esto refleja matices de lo que se denomina como Acogida.

Por otro lado, la categoría Esperanza (tercer lugar de importancia) se vio reflejada en unidades de análisis como: “el profesor es responsable de guiarlos a través de la currícula (...), va orientado a que los estudiantes encuentren su sentido de vida”. Se aprecia que el cuerpo docente entrevistado asume un papel activo en la construcción por el estudiantado de un proyecto de vida en función de la elección de una carrera profesional; pero también incide en la formación de buenos ciudadanos, esto por medio de los conocimientos, habilidades y valores que se propician a través de los proyectos, o bien, de estrategias de aprendizaje que pueden ayudarles a tener expectativa de un futuro mejor. Es decir, promueven que se considere a la educación como una promesa.

En cuanto a la Compasión, el cuerpo docente entrevistado considera relevante estar presente en todas las áreas de necesidad del alumnado, se aprecia que realmente se ocupan de algunas de sus carencias (comida, materiales escolares, uniformes, etc.), de tal forma que han creado proyectos dirigidos a satisfacer algunos de estos requerimientos; por ejemplo, implementar un comedor para el alumnado lo que refleja interés sobre su situación y no solo eso, sino que les invitan los alimentos. A decir de uno de los entrevistados: “vamos por un refresco o comida y sólo de esta forma se puede hacer algo, cuando no hay alimentación pues no hay aprendizaje”. En este resultado se aprecia el encuentro con el otro desvalido y el compromiso por ayudarlos en su necesidad, esto es, son compasivos.

Finalmente, la categoría Testimonio se orienta a la función que tienen en la transmisión de valores y la congruencia que se espera por parte del alumnado. Del mismo modo, se hace alusión al modelaje que se puede dar al alumnado para ejercer la profesión docente: “yo la introduje a la docencia (...), a la fecha me inspira que influí en él”. Otro caso: un estudiante que se ha desarrollado en el campo de la investigación como consecuencia del testimonio de su profesor: “está en el Sistema Nacional de Investigadores, no sé qué nivel tenga (...), pero para mí es una persona admirable, me anima”. En las unidades de análisis el testimonio se relaciona con la pasión por la docencia al manifestar, por ejemplo, “lo hacía con amor, pensando en el bienestar de los niños y niñas, no busco reconocimiento ni homenajes, cuando me agradecen yo solo pienso en que estoy haciendo mi trabajo”. La conducta del profesorado manifiesta que enseña congruentemente a fin de ser un referente para su estudiantado.

4.1 Discusión

Es evidente que la pedagogía de la alteridad manifiesta su presencia en las actuaciones docentes de la muestra objeto de estudio, dado que se identificaron elementos de las cinco categorías que la conforman. Sobresalieron en los primeros tres lugares de importancia la Responsabilidad, Acogida y Esperanza. Esto refleja que, de manera general, el profesorado reconoce al otro (su estudiantado) como un ser que merecen respeto y que se educan en un marco ético de reconocimiento, lo que coincide con los planteamientos de Gárate y Ortega (2015) y Pinto et al., (2019) y concuerda con algunos hallazgos reportados por Pedreño et al., (2022) quienes en un estudio comparativo sobre la Pedagogía de la alteridad realizado en México y España, identificaron en los primeros lugares de importancia la categoría acogida y concluyen que “las categorías consideradas sobre la Pedagogía de la alteridad no se

manifiestan de forma distinta en la práctica docente en función del contexto geográfico en que se ubiquen” (p. 7).

Así, se puede observar que en la práctica docente del profesorado entrevistado hay compromisos adquiridos con su alumnado, fortalecen una relación ética con ellos, tal y como señalan Romero y Pérez (2012), esto genera una dependencia ética de la que el profesorado no se puede desprender con facilidad.

El perfil docente identificado configura rasgos significativos que apuntan a una docencia en la que se comparten experiencias valiosas (Gárate y Ortega, 2015) y donde el estudiantado experimenta comprensión, afecto y respeto hacia la totalidad de lo que él es, rasgos que están en sintonía con lo dicho por Ortega Ruiz (2011). Otra cualidad deseable identificada que forma parte de esta propuesta pedagógica se orienta a que el profesorado mantenga un encuentro cercano en el que conoce a su estudiantado (Chalier, 1995) y se mantenga atento a las necesidades a las que debe responder (Pedreño et al., 2022).

Así, la Pedagogía de la alteridad se hace presente en el análisis de la práctica de los entrevistados, ya que la perspectiva de la alteridad es acoger, no aislar. El profesorado entrevistado planea responsablemente su enseñanza, categoría que figuró en primer lugar de importancia en el discurso de los entrevistados, también se ocupa de su alumnado y promueve valores, esto es relevante porque a decir de Romero y Pérez (2012), solo cuando el profesorado “se preocupa y ocupa desde la responsabilidad es cuando se está en condiciones de educar” (p. 1). Ya Lévinas (1991) afirmaba que esta responsabilidad es intransferible e irremplazable.

Respecto a la Acogida, es evidente que el profesorado genera confianza hacia su alumnado y lo acoge. Es de esperarse entonces que experimenten “la comprensión, afecto y el respeto hacia lo que él es”, según afirma Mínguez (2010, p. 55).

Con relación a la categoría Esperanza, se aprecia que esta se impulsa en el aula desde la construcción de un proyecto de vida y la formación de buena ciudadanía, además del estímulo que inyecta el profesorado para la superación de su estudiantado, es decir, en el caso que nos ocupa, el profesorado está educando desde la esperanza (Gárate, 2018), rasgo valioso en la Pedagogía de la alteridad. Y finalmente, el cuerpo docente entrevistado se compromete con empatía con algunas de las necesidades emocionales del alumnado (Compasión) y muestran congruencia en su forma de vida (Testimonio).

Se señala que, de manera general, los resultados concuerdan con los planteamientos teóricos de la literatura (Gárate, 2018; Gutiérrez y Pedreño, 2023; Mèlich, 2006; Mínguez y

Espinosa, 2023; Ortega Valencia, 2012; Schopenhauer, 2010), que indican que, si un docente acoge, guía, educa con amor y orienta, está aplicando la Pedagogía de la alteridad.

Finalmente, se comenta un hallazgo interesante relacionado con la categoría Testimonio que en este estudio no fue de gran relevancia para los entrevistados, discrepa de lo encontrado por Pedreño et al., (2022) quienes reportaron que en su investigación esta categoría fue la que alcanzó el primer lugar de ocurrencia y de importancia.

La práctica docente registrada se caracteriza por generar cercanía, un ambiente de confianza y el impulso de valores como la empatía, la inclusión y la confianza, lo que beneficia la interacción social entre el alumnado. Varias unidades de análisis identificadas denotan la atención que el profesorado da también a situaciones emocionales que enfrenta el estudiantado, quienes en ocasiones sufren de aislamiento, depresión, ansiedad o ciertas dificultades en su aprendizaje. Esta atención proporcionada al estudiantado hace posible pensar que la práctica de la Pedagogía de la alteridad en un ambiente escolar de cercanía y empatía, puede ser un medio para atender el impulso de valores en el aula, tal y como lo propone la SEP (2021) para el contexto mexicano.

Tal vez una propuesta como la Pedagogía de la alteridad sea ese factor de cambio que se requiere de forma urgente en el sistema educativo mexicano según lo recomienda García (2012), dado que el trato responsable, afectivo y de acogida que se ofrece, incide en emociones positivas que se podrían traducir en mejores resultados de aprendizaje. Bajo este enfoque, el profesorado podría incidir favorablemente en la disminución de problemáticas presentes en el aula y en algunas deficiencias emocionales del alumnado que no han sido suficientemente atendidas, toda vez que se regresó a la presencialidad después del confinamiento por el COVID-19.

5. Conclusiones

Los resultados antes analizados llevan a emitir conclusiones que se podrían agrupar en tres grandes aspectos: a) relacionadas con la propuesta teórica, b) referidas a la utilidad de los hallazgos para el sistema educativo mexicano y c) asociadas al abordaje metodológico y propuestas de mejora. A continuación se describen dichas conclusiones:

a) Sobre la propuesta teórica hay que acotar que la Pedagogía de la alteridad, si bien se basa en la propuesta filosófica de la alteridad de Lévinas, esta se trasladó al escenario educativo por Ortega Ruiz (2011, 2012), Ortega Valencia (2012), Ortega y Romero (2019, 2023) y otros. Lo que le da un enfoque antropológico-educativo que considera la actuación del profesorado de forma más integral, sí basado en la ética levinasiana, pero aplicable a contextos y situaciones educativas. Es por ello por lo que en este texto, se describen los planteamientos de Lévinas, pero se elaboran de manera más sustancial los elementos y categorías de la Pedagogía de la alteridad, puesto que este fue nuestro objeto de estudio. El aporte más significativo de esta investigación estriba en haber identificado los elementos de la Pedagogía de la alteridad en la práctica del profesorado entrevistado, aportando así elementos empíricos reales al discurso teórico.

Considerando que la propuesta de la Pedagogía de la alteridad como tal es realmente reciente y el constructo teórico-conceptual aún está en elaboración, es preciso señalar, por ejemplo, que no se encontró evidencia en la praxis docente analizada que el profesorado anteponga totalmente las necesidades del otro antes que las propias y tampoco en otros estudios reportados en la literatura se manifiesta esta condición. Este hallazgo lleva a la necesidad de reflexionar si esta ambiciosa “cualidad” realmente debería esperarse en la actuación docente y formar parte de las categorías de la propuesta, pues es improbable que esto suceda en la realidad del contexto educativo mexicano, caracterizado por grupos muy numerosos u otros que son multigrado, en los que el profesorado debe atender varios grados escolares simultáneamente con la complejidad que eso conlleva.

En el mismo contexto del marco teórico-conceptual, otro aspecto que se debe analizar es la pertinencia o no, de incluir en este modelo de la categoría Testimonio, misma que fue la que tuvo menor relevancia en el discurso. Si bien no se cuestiona la importancia de esta cualidad docente, esta se identificó con más claridad de manera transversal entre las otras categorías, de modo que no se cuenta con los elementos suficientes para presentarla separada. Como parte de las aportaciones de este estudio, la reflexión anterior lleva a proponer la realización de un análisis profundo de las categorías que forman parte del marco teórico-conceptual del modelo y, en su caso, redefinirlas o recategorizarlas para asegurar que todas sean independientes, exhaustivas y mutuamente excluyentes, a fin de dar una consistencia más sólida al marco conceptual para su uso metodológico en análisis empíricos posteriores.

- b) Con relación a las intenciones formativas del gobierno de México, los hallazgos encontrados permiten identificar que la práctica docente de este profesorado impulsa valores y el respeto a los derechos humanos, lo que es muy favorable en el marco educativo de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2021). En este sentido, la Pedagogía de la alteridad es una propuesta que, de impulsarse dentro de la política educativa, no solo contribuiría con el logro de las intenciones formativas del gobierno de México, sino que como ya se constató en estos hallazgos, podría ser un mecanismo que favorezca la promoción de valores que conlleven a formar individuos con un sentido más humano. Por esta razón, es importante que el gobierno mexicano considere la capacitación docente en esta propuesta, dado que se podrían contrarrestar así algunas de las problemáticas educativas que los estudiantes vienen arrastrando derivadas del confinamiento por la pandemia y que no han sido atendidas desde la política educativa. A decir de Royo (2013), las instituciones educativas deben constituirse en espacios emocionalmente inteligentes, esto es urgente en el ámbito educativo mexicano.
- c) En lo que concierne a la metodología de esta investigación, el enfoque elegido permitió cumplir los objetivos con fines interpretativos para describir una realidad desde la óptica de los informantes, pero al ser un estudio cualitativo con un diseño de estudio de caso único biográfico, no se pretende de ninguna manera generalizar los resultados a todo el contexto educativo del nivel de Educación Básica en México, sino que la generalización la otorgarán aquellos lectores que se sientan identificados con estos resultados y los extrapolen a su contexto.

Aunado a lo anterior, y entre las limitantes que generan estudios cualitativos como este que generalmente trabajan con muestras intencionales y pequeñas por la dificultad de analizar y hacer reducción de gran cantidad de datos, los resultados se deben considerar únicamente como una exploración profunda de la realidad abordada en ese momento dado y con dicha muestra trabajada.

Finalmente, para estudios posteriores, sería útil desarrollar como complemento al trabajo empírico, observaciones no participantes en el aula con objeto de enriquecer de manera integral este objeto de estudio y toda la propuesta en sí. Así mismo, se podrían combinar métodos de investigación aplicando un enfoque mixto, incluyendo una parte cuantitativa para identificar si las categorías de la Pedagogía de la alteridad correlacionan estadísticamente para robustecer su pertinencia y asegurar también que sean mutuamente excluyentes y exhaustivas, a fin de no titubear al momento en que se

identifica cada unidad de análisis y que esta verdaderamente corresponda a un agrupamiento o categoría única.

6. Referencias

- Alarcón, Luis., y Gómez Sánchez, Irey. (2005). Sociología y alteridad: un conocer por relación. *Revista de Filosofía*, (42), 14-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4164109>
- Arboleda Aparicio, Julio César. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, (21), 7-23 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Bayarri López, Cristina., y Calvo González, Soraya. (2022). Transiciones hacia la inserción laboral desde entidades de educación no formal: una mirada biográfico-narrativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 195-202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22792>
- Becerra Polío, Doris Elizabeth. (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 inédita]. CETYS Universidad.
- Chalier, Catherine. (1995). *Lévinas. La utopía de lo humano*. Riopiedras Ediciones.
- Córdoba, María Eugenia., y Vélez De La Calle, Claudia. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Creswell, John. (2009). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks.
- Creswell, John., y Poth, Cheryl. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
- Dufourmantelle, Anne. (2020). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Escobar Pérez, Jazmine., y Cuervo Martínez, Ángela. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos. Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, (6), 27-36 https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Gárate Rivera, Alberto., y Ortega Ruiz, Pedro. (2015). *Educación desde la precariedad, la otra educación posible*. Ápeiron.
- Gárate Rivera, Alberto. (2018). Profesorado y pedagogía de la alteridad: el atareado rumor de una promesa. En Ramón Mínguez Vallejos y Eduardo Romero Sánchez (Coords.). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 69-92). Octaedro.

- García Retana, José Ángel. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
<http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gómez Tascón, Valentina. (2017). Reseña crítica sobre el artículo: la pedagogía de la alteridad desde la perspectiva comprensiva edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 6(10), 100–101.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/392>
- González Gutiérrez, Solyenitzi., Torres del Toro, Carlos., Espino Cázares, Josefina., Flores Ramírez, María del Carmen., y González Gutiérrez, Fabiola. (2023). Sistema educativo mexicano, problemáticas que ha presentado frente a la pandemia del COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5718-5730.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4878
- González Palacios, Carlos Antonio. (2023). El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo. En Ramón Mínguez Vallejos y Luis Linares Borboa (Coords.). *La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 39-161). Octaedro.
- Gutiérrez Sánchez, Marta., y Pedreño Plana, Marina. (2023). La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar. En Ramón Mínguez Vallejos y Luis Linares Borboa (Coords.). *La responsabilidad en Lévinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano* (pp.61-86). Octaedro.
- Hernández Sampieri, Roberto., y Mendoza, Christian. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Lévinas, Emmanuel. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Lévinas, Emmanuel. (1993). *Entre nosotros*. Pre-Textos.
- Linares Borboa, Luis. (2023). Pedagogía de la Alteridad: origen y desarrollo de una propuesta educativa. En Ramón Mínguez Vallejos y Luis Linares Borboa (Coords.), *La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp.33-60). Octaedro.
- Martín Alonso, Diego., Blanco, Nieves., y Sierra, José Eduardo. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.19442>
- Martínez Soto, Alma., y Emynick Cervantes, Clara. (2023). Educación para la resiliencia, un primer paso ante el regreso a clases presenciales en la pandemia por COVID-19. Identificación de factores socioemocionales que afectaron al alumnado. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 238–258.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.608>
- Mèlich, Joan Carles. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 115-124.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011>

- Mínguez Vallejos, Ramón. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61. <https://doi.org/10.14201/8294>
- Mínguez Vallejos, Ramón. (2012). La responsabilidad educativa en tiempos de crisis. *Edetania*, 42, 107-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147415>
- Mínguez Vallejos, Ramón., y Espinosa, José Luis. (2023). La Pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar. En Ramón Mínguez Vallejos y Luis Linares Borboa (Coords.), *La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad* (pp.113-138). Octaedro.
- Olmos Roa, Andrea., Moreira Leitao, Rosani., Batista de Macedo, Maurides., y Carrillo Avelar, Antonio. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 30-48. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.2>
- Ortega Ruiz, Pedro., y Romero Sánchez, Eduardo. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Ortega Ruiz, Pedro., y Romero Sánchez, Eduardo. (2023). La acogida en educación a partir de Lévinas. En Ramón Mínguez y Luis Linares (Coords). *La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 87-112). Octaedro.
- Ortega Ruiz, Pedro. (2011). *La otra educación*. CETYS Universidad.
- Ortega Ruiz, Pedro. (2012). Educar es responder a la pregunta del otro. *Red Iberoamericana de Pedagogía*, (824), 15-28.
- Ortega Valencia, Piedad. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>
- Osuna Lever, Cecilia., Díaz López, Karla María., y López Ornelas, Marisela. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 185-200. <https://doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- Pedreño Plana, Marina. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/99561/1/TESIS%20MARINA.pdf>
- Pedreño Plana, Marina., Mínguez Vallejos, Ramón., y Romero Sánchez, Eduardo. (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>
- Pinto Araujo, Laura., Cabrera Hernández, Dulce., y Escalante Pla, Leonor. (2019). Educar en la Alteridad: Aportes de la filosofía de Emanuel Lévinas a la Educación. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, (94). <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=8663>

- Ramírez Rangel, Marina. (2021). *La responsabilidad ética de los formadores de docentes de la BENUFF: una valoración desde la pedagogía de la alteridad* [Tesis de doctorado inédita]. CETYS Universidad. <https://repositorio.cetys.mx/handle/60000/1286>
- Romero Sánchez, Eduardo., y Pérez Morales, Carolina. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(4), 99-110. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22074>
- Royo, Mariano. (2013). Centros emocionalmente inteligentes. En Pere Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 45-67). Octaedro.
- Sánchez Rincón, Natalia. (2019). Alteridad y vocación: una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1). [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16\(1\)_8.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16(1)_8.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Proyecto Estratégico de la Nueva Escuela Mexicana*. Autor <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/imagenes/PlanSEP0-23años.pdf>
- Skljar, Carlos., y Larrosa, Jorge. (Comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Schopenhauer, Arthur. (2010). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Siglo XXI.
- Valencia Chacón, Yannet. (2015). ¿De qué manera las emociones académicas influyen en el aprendizaje? *Red Iberoamericana de Comunicación y Divulgación Científica*. <https://paraeducar.wordpress.com/2015/11/09/de-que-manera-las-emociones-academicas-influyen-en-el-aprendizaje/>
- Vargas Manrique, Pedro José. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228 <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357008.pdf>
- Vila Merino, Eduardo Salvador. (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>