



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España

**Dña. Marina Pedreño Plana**  
**2020**



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

**Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio  
comparativo entre México y España**

TESIS DOCTORAL

**Marina Pedreño Plana**

DIRECTORES

Dr. Ramón Mínguez Vallejos

Dr. Eduardo Romero Sánchez

Murcia, 2020

Para la realización de esta investigación se ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, a través del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad (Convocatoria recogida en la resolución de 5 de diciembre de 2017. Referencia FPU17/00102); de la Universidad de Murcia, a través de la Convocatoria de ayudas para estancias en el extranjero de jóvenes investigadores y alumnos de doctorado en las líneas de actuación de Campus Mare Nostrum (R-273/2016); y del Banco Santander, a través de la Convocatoria de ayudas de Movilidad Internacional con Iberoamérica para Jóvenes Investigadores y Alumnos de Doctorado de la Universidad de Murcia, dentro del programa “Becas Iberoamérica. Santander Investigación” (R-714/2017).

*“...el hecho mismo de reencontrarse perdiéndose...”*

*De otro modo que ser, o más allá de la esencia*

Emmanuel Lévinas (1987, p.56)



## **Agradecimientos**

A maestros y profesores, de acá y de allá, por regalarme un trocito de su experiencia.

A mis profes, por tenderme siempre una mano.

A mi madre, por su cariño incondicional.

Gracias.





## Resumen

Esta investigación aborda la educación escolar en su sentido más primigenio, esto es, como una relación que se establece entre educador y educando con una finalidad educativa. Ese vínculo pedagógico tiene particularidades propias que le confieren un carácter distinto a relaciones interpersonales de cualquier otra tipología. Uno de los planteamientos educativos que se preocupa por lo que ocurre en el encuentro entre docente y alumno, así como por perfilar las particularidades de la relación educativa que allí se establece es la pedagogía de la alteridad.

Esta perspectiva pedagógica se fundamenta en el pensamiento del filósofo Emmanuel Lévinas, quien sitúa al otro como eje vertebrador y punto de partida de su comprensión de la moralidad humana. Para Lévinas, el otro es la fuente de todo sentido y su presencia condiciona la propia conducta moral al poner en cuestión el origen de la libertad individual. Este cuestionamiento originado por la presencia del otro es a lo que Lévinas llama ética. Así, este pensador va a situar a la ética y, por ende, a la alteridad en los cimientos de toda reflexión filosófica, construyendo una concepción de lo humano basada en la relación interpersonal que se establece con el otro.

La teoría de la alteridad de Emmanuel Lévinas ha sido ampliamente estudiada desde diferentes perspectivas, por constituir un planteamiento valioso en la búsqueda de respuestas a diferentes problemáticas. De hecho, el volumen de producción en distintos campos disciplinares sobre la teoría de este pensador judío ha aumentado considerablemente desde finales del siglo pasado. En el caso de la investigación pedagógica, las implicaciones de la filosofía de la alteridad de Lévinas para la educación han sido abordadas por los estudiosos de la educación desde distintos lugares y posicionamientos, existiendo una extensa literatura que avala que su concepción de las relaciones interpersonales conlleva otro modo de entender la relación educativa. No obstante, la pedagogía de la alteridad constituye un planteamiento educativo novedoso, ya que la revisión bibliográfica constata la ausencia de resultados concretos derivados de haber educado desde enfoques relacionados con la ética de Lévinas. Precisamente, se echan en falta estudios que

aborden este planteamiento educativo desde el punto de vista de la praxis educativa en contextos escolarizados.

La investigación recogida en esta tesis doctoral pretende contribuir a la adecuación y complementariedad entre la teoría y praxis pedagógica, tratando de identificar algunos puntos de encuentro entre el debate académico que se da entre los estudiosos del tema y la práctica educativa que tiene lugar en el aula. El marco de referencia asumido para tal fin es el paradigma constructivista y el abordaje de la investigación se hace desde una perspectiva cualitativa, adoptando la forma de un estudio de caso, en tanto que trata de describir las particularidades de una situación educativa concreta. Al mismo tiempo, la investigación se ubica en dos escenarios diferenciados, que son la Región de Murcia (España) y Ensenada (Baja California, México) posibilitando la comparación de los datos recogidos en ambos contextos con arreglo a un mismo objetivo. Los discursos de los docentes se recogen a través de una entrevista estructurada, utilizando un instrumento diseñado y validado específicamente para este estudio (ad hoc) debido a que no se encontró ningún instrumento disponible en la literatura científica destinado para tal fin.

### **Palabras clave**

Educación, Alteridad, Lévinas, Relación profesor-alumno, Pedagogía.

## **Abstract**

This research addresses school education in its most primal sense, that is, as a relationship that is established between the teacher and the student with an educational purpose. This pedagogical relationship has its own particularities that distinguish it from interpersonal relations of any other typology. One of the educational approaches that is concerned with what happens in the encounter between teacher and student, as well as with outlining the particularities of the educational relationship established there, is the pedagogy of otherness.

This pedagogical perspective is based on the thought of the philosopher Emmanuel Lévinas, who places the other as the vertebral axis and starting point of his understanding of human morality. For Lévinas, the other is the source of all meaning and his presence conditions one's moral conduct by questioning the origin of individual freedom. This questioning originated by the presence of the other is what Lévinas calls ethics. Thus, this thinker will place ethics and, therefore, otherness in the foundations of all philosophical reflection, building a conception of the human based on the interpersonal relationship that is established with the other.

Emmanuel Lévinas' theory of otherness has been widely studied from different perspectives, as it constitutes a valuable approach in the search for answers to different problems. In fact, the volume of production in different disciplinary fields on the theory of this Jewish thinker has increased considerably since the end of the last century. In the case of pedagogical research, the implications of Lévinas' philosophy of otherness for education have been approached by educational scholars from different places and positions, and there is an extensive literature that supports that his conception of interpersonal relations entails another way of understanding the educational relationship. Nevertheless, the pedagogy of otherness constitutes a new educational approach, since the bibliographical review confirms the absence of concrete results derived from having educated from approaches related to Lévinas' ethics. Precisely, there is a lack of studies that address this educational approach from the point of view of educational practice in school contexts.

The research included in this doctoral thesis aims to contribute to the adaptation and complementarity between pedagogical theory and practice, trying to identify some points of encounter between the academic debate that takes place among scholars of the subject and the educational practice that takes place in the classroom. The framework of reference assumed for this purpose is the constructivist paradigm and the approach to research is made from a qualitative perspective, adopting the form of a case study, insofar as it attempts to describe the particularities of a specific educational situation. At the same time, the research is located in two different scenarios, which are the Region of Murcia (Spain) and Ensenada (Baja California, Mexico), making it possible to compare the data collected in both contexts according to the same objective. The teachers' speeches are collected through a structured interview, using an instrument designed and validated specifically for this study (ad hoc) because no instrument was found available in the scientific literature for this purpose.

### **Keywords**

Education, Otherness, Levinas, Student teacher relationship, Pedagogy.

## ÍNDICE

<b>Resumen</b>	i
<b>Abstract</b>	iii
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1. Motivación del tema de estudio</b>	11
1.1. Primer motivo: Aproximación antropológica	13
1.1.1. Lo humano como problema	14
1.1.2. Apuntes sobre distintas comprensiones de lo humano	22
1.2. Segundo motivo: Aproximación desde la sociología	25
1.2.1. Los vestigios de la Modernidad y la Ilustración	25
1.2.2. El anochecer de la racionalidad instrumental y los horrores del siglo XX	28
1.2.3. La impronta contemporánea. Caracterizaciones de la sociedad actual	31
1.3. Tercer motivo: Aproximación pedagógica	36
1.3.1. Hacia una educación anamnética	36
1.3.2. Derivas de la educación formal en la actualidad	39
1.3.3. Una mirada al horizonte de la acción pedagógica	43

1.3.4. Profesorado y relación educativa	46
<b>Capítulo 2. El pensamiento de Emmanuel Lévinas</b>	<b>51</b>
2.1. Aproximación al origen de la filosofía levinasiana	53
2.1.1. Notas biográficas	53
2.1.2. El pensamiento de E. Lévinas como ruptura	57
2.2. La teoría de la alteridad de E. Lévinas	64
2.2.1. A propósito del ser, la sociedad, la religión y la cultura	64
2.2.2. Caracterización de la relación intersubjetiva	69
2.3. Sobre E. Lévinas y el quehacer educativo	77
2.3.1. Ideas de Lévinas sobre la educación	77
2.3.2. Aproximación a la figura de Lévinas como maestro	82
2.3.3. Límites y posibilidades de la teoría de la alteridad de Lévinas en el ámbito educativo	87
<b>Capítulo 3. Antecedentes en la investigación educativa. Estado del arte</b>	<b>93</b>
3.1. Relevancia del pensamiento levinasiano para el ámbito educativo	95
3.2. El perfil docente y la relación con el otro	97
3.3. Literatura que explora una dimensión específica de la teoría de la alteridad	100
3.4. La relación educativa de alteridad	103
3.5. Caracterización de la pedagogía de orientación levinasiana	106

3.6. Cronología de la investigación empírica realizada sobre el tema de estudio	108
3.7. Paralelismo con otros autores	112
3.8. Breves apuntes terminológicos y monografías destacables	113
3.9. Otras líneas de investigación educativa que emplean la teoría de Lévinas	114
<b>Capítulo 4. Contextualización de la investigación</b>	<b>119</b>
4.1. Etapas del sistema educativo y normativa contemplada	122
4.1.1. Contexto A. Región de Murcia (España)	122
4.1.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México)	123
4.2. Concepción y finalidades de la educación	125
4.2.1. Contexto A. Región de Murcia (España)	125
4.2.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México)	126
4.3. Tratamiento de los valores en el currículo educativo	127
4.3.1. Contexto A. Región de Murcia (España)	127
4.3.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México)	129
4.4. Abordaje curricular de la diferencia: diversidad, inclusión y equidad educativa	131
4.4.1. Contexto A. Región de Murcia (España)	131
4.4.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México)	133
4.5. A propósito del clima de aula y la convivencia en el entorno escolar	134
4.5.1. Contexto A. Región de Murcia (España)	134

4.5.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México)	136
4.6. Afectividad, educación cívica y relaciones interpersonales en el currículo	138
4.6.1. Contexto A. Región de Murcia (España)	138
4.6.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México)	143
4.7. La figura y rol del docente en la legislación pedagógica	144
4.7.1. Contexto A. Región de Murcia (España)	144
4.7.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México)	146
4.8. Contextualización de la enseñanza y relaciones con la comunidad educativa	149
4.8.1. Contexto A. Región de Murcia (España)	149
4.8.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México)	152
4.9. Diferencias y similitudes encontradas en la legislación educativa de ambos escenarios de investigación	154
<b>Capítulo 5. Metodología de investigación</b>	<b>159</b>
5.1. Planteamiento de la investigación	161
5.1.1. Pregunta de investigación	161
5.1.2. Objetivos	162
5.2. Participantes	163
5.2.1. Contexto A. Participantes de la Región de Región de Murcia (España)	164



5.2.2. Contexto B. Participantes de Ensenada (Baja California, México)	169
5.3. Diseño de la investigación	178
5.4. Instrumentos	181
5.5. Procedimientos	181
5.5.1. Revisión sistemática de la literatura en bases de datos científicas	182
5.5.2. Elaboración del modelo categorial de pedagogía de la alteridad	186
5.5.3. Construcción del instrumento de recogida de información	187
5.5.4. Validación de la guía de entrevista “La pedagogía de la alteridad en el aula”	188
5.5.5. Contacto con los informantes clave	190
5.5.6. Recogida de la información	191
5.5.7. Tratamiento y análisis de datos	192
5.5.8. Interpretación de datos	192
<b>Capítulo 6. Resultados</b>	<b>195</b>
6.1. Modelo categorial sobre pedagogía de la alteridad	197
6.2. Resultados obtenidos en cada una de las categorías de análisis	202
6.2.1. Categoría Acogida	202
6.2.2. Categoría Compasión	208
6.2.3. Categoría Responsabilidad	212
6.2.4. Categoría Justicia	217

6.2.5. Categoría Heteronomía	223
6.2.6. Categoría Contextualización	229
6.2.7. Categoría Testimonio	234
6.3. Comparación del peso relativo de cada categoría en ambos contextos de estudio	240
6.4. Categorías emergentes	241
<b>Capítulo 7. Discusión de los resultados</b>	<b>249</b>
7.1. Sobre el propósito de esta investigación	251
7.2. Sobre las diferencias y similitudes entre los dos escenarios investigados	252
7.3. Sobre la relación entre el modelo categorial, el contexto legislativo y los relatos del profesorado	253
7.3.1. Acogida	254
7.3.2. Compasión	255
7.3.3. Responsabilidad	260
7.3.4. Justicia	263
7.3.5. Heteronomía	267
7.3.6. Contextualización	272
7.3.7. Testimonio	276
7.4. Sobre la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico y los discursos de los docentes	279

<b>Capítulo 8. Cierre de la investigación realizada</b>	283
8.1. Conclusiones	285
8.2. Contribución y alcance de la investigación	289
8.2.1. Limitaciones del estudio realizado	290
8.2.2. Recomendaciones para futuras investigaciones	291
<b>Referencias</b>	293
<b>Anexos</b>	335

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Textos legales revisados y ámbito de aplicación	124
Tabla 2. Características de la muestra de participantes	175
Tabla 3. Bases de datos consultadas y número de estudios localizados	184
Tabla 4. Relación de palabras clave y su correspondencia en los dos tesauros utilizados	185
Tabla 5. Modelo categorial elaborado para la pedagogía de la alteridad	198
Tabla 6. Frecuencias de aparición. Categoría Acogida	203
Tabla 7. Frecuencias de aparición. Categoría Compasión	208
Tabla 8. Frecuencias de aparición. Categoría Responsabilidad	213
Tabla 9. Frecuencias de aparición. Categoría Justicia	217
Tabla 10. Frecuencias de aparición. Categoría Heteronomía	223
Tabla 11. Frecuencias de aparición. Categoría Contextualización	229
Tabla 12. Frecuencias de aparición. Categoría Testimonio	234
Tabla 13. Peso relativo de cada categoría en ambos contextos de estudio	240
Tabla 14. Categorías emergentes durante el proceso de análisis de datos	241
Tabla 15. Conceptualización de las categorías del modelo de pedagogía de la alteridad elaborado	338
Tabla 16. Categorías emergentes que reflejan la ausencia de elementos del modelo categorial	356

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Titularidad del centro educativo. Contexto A (Región de Murcia)	165
Figura 2. Tipo de contrato laboral. Contexto A (Región de Murcia)	165
Figura 3. Tiempo de permanencia en el mismo centro. Contexto A (Región de Murcia)	166
Figura 4. Distribución por sexos. Contexto A (Región de Murcia)	166
Figura 5. Distribución por edades. Contexto A (Región de Murcia)	167
Figura 6. Formación académica. Contexto A (Región de Murcia)	167
Figura 7. Experiencia laboral como docente. Contexto A (Región de Murcia)	168
Figura 8. Profesorado que realiza funciones de tutoría. Contexto A (Región de Murcia)	168
Figura 9. Profesorado que realiza funciones de especialista. Contexto A (Región de Murcia)	169
Figura 10. Distribución por etapas de los participantes. Contexto A (Región de Murcia)	169
Figura 11. Titularidad del centro educativo. Contexto B (Ensenada)	170
Figura 12. Tipo de contrato laboral. Contexto B (Ensenada)	170
Figura 13. Tiempo de permanencia en el centro. Contexto B (Ensenada)	171
Figura 14. Distribución por sexos. Contexto B (Ensenada)	171
Figura 15. Distribución por edades. Contexto B (Ensenada)	172
Figura 16. Formación académica. Contexto B (Ensenada)	172

Figura 17. Experiencia laboral como docente. Contexto B (Ensenada)	173
Figura 18. Profesorado que realiza funciones de tutoría. Contexto B (Ensenada)	174
Figura 19. Profesorado que realiza funciones de especialista. Contexto B (Ensenada)	174
Figura 20. Distribución por etapas de los participantes. Contexto B (Ensenada)	174
Figura 21. Proceso de investigación desarrollado	182
Figura 22. Mapa conceptual de categorías emergentes	246
Figura 23. Presencia de cada categoría en los discursos del profesorado	280
Figura 24. Categorías emergentes que reflejan la ausencia de elementos del modelo	356
Figura 25. Mapa conceptual de la categoría Acogida	359
Figura 26. Mapa conceptual de la categoría Compasión	359
Figura 27. Mapa conceptual de la categoría Responsabilidad	360
Figura 28. Mapa conceptual de la categoría Justicia	360
Figura 29. Mapa conceptual de la categoría Heteronomía	361
Figura 30. Mapa conceptual de los códigos con formulación negativa pertenecientes a la categoría Heteronomía	361
Figura 31. Mapa conceptual de la categoría Contextualización	361
Figura 32. Mapa conceptual del código con formulación negativa de la categoría Contextualización	361
Figura 33. Mapa conceptual de la categoría Testimonio	362

## LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de recogida de información cualitativa válido para el contexto de la Región de Murcia	337
Anexo 2. Instrumento de recogida de información cualitativa adaptado para el contexto de Ensenada (Baja California, México)	340
Anexo 3. Evaluación por jueces del modelo categorial de pedagogía de la alteridad	343
Anexo 4. Delimitación conceptual del modelo categorial de pedagogía de la alteridad	344
Anexo 5. Evaluación por jueces del instrumento de recogida de información cualitativa construido	349
Anexo 6. Resultados obtenidos en la evaluación por jueces del instrumento de recogida de información	359
Anexo 7. Informe de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia	361
Anexo 8. Categorías emergentes con contenido desestimado	362
Anexo 9. Comentarios libres de los docentes	363
Anexo 10. Mapas conceptuales generados por el software <i>Atlas.ti</i> para cada una de las categorías de estudio	365
Anexo 11. Transcripción de las entrevistas realizadas en el Contexto A (Región de Murcia)	369
Anexo 12. Transcripción de las entrevistas realizadas en el Contexto B (Ensenada, B. C.)	521









## **INTRODUCCIÓN**



## **A modo de introducción**

No escaparía a cualquier observador atento que, desde hace ya algún tiempo, se vienen poniendo en tela de juicio diversos aspectos de la realidad educativa actual. La educación en nuestros días y, más concretamente, el sistema educativo es objeto de críticas constantes desde diferentes ámbitos y puntos de vista. Al mismo tiempo, la escuela se ha venido articulando en torno a una lógica profesionalizadora que prioriza la instrucción de contenidos curriculares para responder a los requerimientos formativos del mercado laboral y a las demandas de la sociedad sobre la educación de las nuevas generaciones. El panorama al que se enfrenta la educación formal de nuestro tiempo aún se vuelve más complicado cuando el aderezo conlleva considerables tensiones entre las concepciones neoliberales de la educación y otras corrientes pedagógicas de enfoque más humanista. Sin embargo, poco se discute sobre la dificultad de tomar en consideración lo que verdaderamente sucede dentro de las aulas, así como sobre la complejidad del entramado de relaciones que operan dentro del contexto de la escuela. Lo cierto es que, con mayor o menor suerte en los juicios de valor que se han realizado hasta la fecha, se señala al profesorado como un factor clave del sistema educativo formal, al tiempo que se investiga desde múltiples perspectivas la importancia de las relaciones sociales para el aprendizaje del alumnado.

Por ello, este trabajo de tesis doctoral trata de abordar la educación escolar en su sentido más primigenio, esto es, como una relación que se establece entre educador y educando<sup>1</sup> con una finalidad educativa. Ese vínculo educativo tiene particularidades propias que le confieren un carácter distinto a relaciones interpersonales de cualquier otra tipología. Además, la relación educativa que se establece entre profesorado y alumnado tiene fuertes connotaciones para la tarea pedagógica que desarrolla el docente porque aborda el modo en que el educador se

---

<sup>1</sup> A lo largo de todo el texto se tiene presente el uso inclusivo del lenguaje, de modo que la utilización de términos como educador, profesor, hombre o educando se refieren tanto a varón como a mujer, siendo empleados de esta forma por motivos de economía del lenguaje.

acerca al educando y le presta apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los planteamientos educativos que se preocupa por lo que ocurre en el encuentro entre docente y alumno, así como por perfilar las particularidades de la relación educativa que allí se establece es la pedagogía de la alteridad.

Esta perspectiva pedagógica se fundamenta en el pensamiento del filósofo Emmanuel Lévinas, quien sitúa al otro como eje vertebrador y punto de partida de su comprensión de la moralidad humana. Así, Lévinas considera que la ética nunca puede originarse en uno mismo, como tampoco surge del razonamiento intelectual o cognitivo, sino que nace de la relación que se establece con el otro. Por eso, la teoría de la alteridad de este autor incluye una concepción particular de las relaciones interpersonales, en tanto que van a constituirse de forma asimétrica y heterónoma, al tiempo que otros conceptos como el de acogida y responsabilidad para con el otro van a cobrar un gran protagonismo. Para Lévinas (2016), el otro es la fuente de todo sentido y su presencia condiciona la propia conducta moral al poner en cuestión el origen de la libertad individual. Este cuestionamiento originado por la presencia del otro es a lo que Lévinas llama ética. Así, este pensador va a situar a la ética y, por ende, a la alteridad en los cimientos de toda reflexión filosófica. Además, los acontecimientos históricos acontecidos a lo largo del siglo XX suponen para este pensador un punto de inflexión en lo que a la concepción de la humanidad se refiere, posicionándose en contra de la tradición de pensamiento europeo que ha venido adoleciendo de un excesivo énfasis en lo objetivo o neutro sobre lo personal o concreto (Lévinas, 2016). Los postulados de los que parte su filosofía responden a una idea de hombre basado en las relaciones humanas en contraposición a las corrientes de pensamiento que pretende superar, ya que se atienen a modelos antropológicos centrados en la individualidad, la realización del ser, la razón o la autonomía personal.

Precisamente por tratarse de un planteamiento alternativo y radicalmente opuesto a los fundamentos que sustentan la cultura occidental de raíz grecolatina, el volumen de producción científica en distintos campos disciplinares sobre la teoría de este pensador judío ha aumentado considerablemente desde finales del siglo pasado. La ética de la alteridad de Lévinas puede ser considerada como una perspectiva valiosa que ha sido utilizada de manera recurrente como marco interpretativo desde el que abordar cuestiones de diversa índole. De hecho, autores como Atterton y Calarco

(2010) señalan al pensamiento de Lévinas como uno de los planteamientos a los que se recurre en la búsqueda de soluciones ante las problemáticas más acuciantes de nuestro tiempo. Concretamente para el caso de la investigación educativa, las implicaciones de la filosofía de la alteridad de Lévinas para la educación han sido abordadas por los estudiosos de la educación desde distintos lugares y posicionamientos, de modo que actualmente existe una amplia producción literaria sobre el interés de la teoría de Lévinas para la teoría pedagógica. Entre el corpus de investigaciones disponibles, la gran mayoría adopta la forma de revisiones narrativas, disertaciones o reflexiones teóricas enmarcadas principalmente en las áreas de Filosofía de la Educación y Teoría de la Educación. Sin embargo, no son tan abundantes los estudios que aborden este planteamiento educativo desde el punto de vista de la praxis, mediante el empleo de diseños de investigación que impliquen la recogida de información en contextos educativos reales.

Por eso, es preciso señalar antes que nada que esta tesis doctoral parte del supuesto de que no existe evidencia empírica de que la pedagogía de la alteridad exista en la práctica escolar. Teniendo en cuenta que se trata de un planteamiento pedagógico novedoso, resulta difícil que el profesorado que se encuentra en ejercicio profesional actualmente haya podido tener la oportunidad de haber tenido contacto con este planteamiento por medio de programas formativos, estudios académicos o experiencia directa de su puesta en práctica dentro del contexto escolar. Tal y como se indicó anteriormente, la revisión bibliográfica constata la ausencia de resultados concretos derivados de haber educado desde el planteamiento de la pedagogía de la alteridad. Entonces, si se trata de un enfoque novedoso desde el punto de vista de la práctica educativa, al tiempo que es desconocido para los educadores, es complicado que esta teoría pedagógica pueda tener una aplicación didáctica en el aula de manera directa a pesar de que tenga fuertes implicaciones para el quehacer educativo.

Por ello, la investigación que aquí se presenta pretende contribuir a que la pedagogía de la alteridad amplíe el marco en el que se ha venido desarrollando hasta la fecha, esto es, el ámbito estrictamente teórico relacionado con el discurso, argumentación y/o explicación de fenómenos educativos, para descubrir modos de acercarla a la práctica docente. Así, la investigación recogida en esta tesis doctoral pretende contribuir a la adecuación y complementariedad entre la teoría y praxis pedagógica,

tratando de identificar algunos puntos de encuentro entre el debate académico que se da entre los estudiosos del tema y la práctica educativa que tiene lugar en el aula. Antes de emprender tal camino, surgen una serie de interrogantes al respecto: ¿cómo hacer operativa la pedagogía de la alteridad en la práctica escolar?; ¿cómo descubrir en la tarea escolar de los docentes categorías propias de la pedagogía de la alteridad?; ¿qué categorías de la pedagogía de la alteridad son realizables, a juicio de los docentes, en la práctica escolar? De las cuestiones anteriores se desprende que un modo de hacer esto posible es descubrir qué categorías específicas de la pedagogía de la alteridad pueden ser identificadas en la práctica educativa y, en concreto, en lo que piensan y hacen los profesores en su práctica habitual de aula.

En vista de lo anterior, el marco de referencia asumido para el desarrollo del estudio es el paradigma constructivista y el abordaje de la investigación se hace desde una perspectiva cualitativa ya que, dependiendo de los objetivos planteados, una investigación cualitativa puede ser lo más idóneo puesto que facilita la comprensión de un fenómeno de interés y permite recoger la voz de los principales actores dentro de un contexto particular. Tal y como indica Creswell (2009), los enfoques cualitativos típicamente se orientan hacia un solo concepto o fenómeno, estudian el contexto de los participantes y hacen interpretaciones de los datos. En esta investigación, el fenómeno a indagar es la pedagogía de la alteridad, el estudio del contexto se hace a través de la legislación educativa que rige y orienta la praxis pedagógica en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, así como las interpretaciones de los resultados obtenidos se hacen a la luz del modelo categorial construido y de los parámetros contextuales estudiados.

De este modo, el diseño de la investigación adopta la forma de un estudio de caso, en tanto que trata de describir las particularidades de una situación educativa concreta. Al mismo tiempo, con la intención de atenerse a criterios de validez, se trata de integrar estrategias de triangulación de la información recabada que, en este caso, consisten en la ubicación de la investigación en dos escenarios diferenciados. Los contextos o escenarios escogidos fueron la Región de Murcia (España) y Ensenada (Baja California, México). Así pues, se trata de un estudio comparativo, en tanto que se describe un fenómeno educativo en dos escenarios diferentes con arreglo a un mismo objetivo de investigación y posibilita la identificación de algunas discrepancias y similitudes entre ellos a la luz de los



parámetros evaluados. La técnica empleada para la recogida de datos fue la encuesta, adoptando la forma de entrevista estructurada. El instrumento utilizado para recabar información fue una guía de entrevista estructurada diseñada y validada específicamente para este estudio (*ad hoc*) debido a que no se encontró ningún instrumento disponible en la literatura científica destinado para tal fin.

En cuanto a los objetivos de esta investigación, el propósito principal que se persigue tiene que ver con determinar la relación existente entre lo que los docentes de la Región de Murcia (España) y de Ensenada (B.C., México) piensan y dicen que hacen en su práctica educativa y la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico. Este objetivo general se concreta en una serie de objetivos de carácter más específico, que son los que se detallan a continuación:

- Elaborar un modelo categorial que defina las características teóricas de la pedagogía de la alteridad.
- Construir y validar una guía de entrevista estructurada conforme a las categorías de la pedagogía de la pedagogía de la alteridad.
- Analizar la práctica de los docentes de la Región de Región de Murcia (España) y Ensenada (México) desde las categorías de la pedagogía de la alteridad identificadas.
- Describir similitudes y diferencias entre la información recabada en los dos contextos de estudio a partir de la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico.
- Identificar qué categorías de la pedagogía de la alteridad están más directamente relacionadas con la práctica docente actual.

En cuanto al modo de estructurar la información contenida en esta investigación, el cuerpo del texto ha sido dividido en ocho capítulos. En el primer capítulo se abordan algunos de los motivos y argumentos fundamentales que sirven como sustento teórico a la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico y, por ende, a esta investigación. Sobre ello, se incluyen consideraciones de la perspectiva filosófica de la Antropología de la Educación, como vía de aproximación a cuestiones ligadas al hecho educativo como constituyente de lo humano. A continuación, se realiza un breve recorrido por algunas líneas de análisis

sociológico, cuya comprensión de la sociedad actual justifica la necesidad de educar de otro modo. Por último, se argumentan algunos puntos de apoyo del enfoque educativo desde el que se aborda la pedagogía de la alteridad en esta investigación.

En el segundo capítulo, se presenta un acercamiento tentativo a la obra y figura de Emmanuel Lévinas, en un intento de dar respuesta a cuestiones tan fundamentales como quién fue este pensador, qué aspectos abordó en su teorización sobre la alteridad o cuáles son los argumentos que llevan a estimar su pensamiento en el ámbito pedagógico. A lo largo del capítulo dos, se aportan unas breves pincelas sobre el contexto en el que se fraguó su pensamiento. Seguidamente, se exponen someramente los presupuestos básicos de su obra, prestando especial atención al modo en que articula la relación ética como vínculo de alteridad. Por último, se recogen algunas observaciones que pueden resultar de interés a la hora de tomar en consideración su obra desde una perspectiva pedagógica.

En el tercer capítulo, se presentan los antecedentes en la investigación educativa sobre el tema identificados a partir de la revisión sistemática del estado de la cuestión entre 1997 y 2019 en las principales bases de datos científicas, tanto de carácter multidisciplinar como específicas para el área de Ciencias Sociales. Con el fin de sintetizar la información consultada de la forma más comprensiva posible, el capítulo se organiza en atención a la tipología y contenido de las investigaciones estimadas, aunando las aportaciones de estudios con características muy diferentes. Así mismo, se ha pretendido dotar de una cierta estructura a los argumentos y perspectivas identificadas, con el objeto de ofrecer una visión que, dentro de lo posible, resulte tan panorámica como sintética de lo investigado hasta la fecha.

En el cuarto capítulo, se describen las características de los dos escenarios en que se ha ubicado la investigación que resultan de interés para el propósito de este estudio, atendiendo tanto a los aspectos que tienen en común como a aquellos que les diferencian entre sí. A tal efecto, se pone el foco de análisis en la legislación educativa vigente para cada uno de los contextos de estudio en el momento en que tuvo lugar la etapa de recogida de información de esta investigación y, de manera más específica, en todas aquellas cuestiones recogidas en el currículo educativo que guardan algún tipo de relación con la pedagogía de la alteridad. Teniendo en cuenta que las normas legales educativas forman parte del marco contextual en que tiene lugar la acción pedagógica desempeñada por los profesionales participantes, los

aspectos recogidos en este capítulo pueden ser entendidos a su vez como justificación de las posibilidades existentes para que la pedagogía de la alteridad pueda tener cabida en el aula.

En el capítulo quinto, se detallan todos los aspectos relativos a la metodología y diseño empleados en esta investigación. Se parte de la exposición del planteamiento de la investigación para, seguidamente, detallar las características de los informantes clave que han participado en esta investigación en cada uno de los dos contextos de estudio. A continuación, se explica con mayor detalle el diseño e instrumento de recogida de información empleados, así como después se explican las diferentes etapas y procedimientos que conforman el proceso de investigación desarrollado. Entre ellos, se incluyen las especificaciones pertinentes al respecto de la construcción y validación del modelo de categorías y de la guía de entrevista utilizada.

En el sexto capítulo, se exponen los resultados obtenidos en esta investigación, incluyendo en primer lugar el modelo categorial de la pedagogía de la alteridad construido a partir de la revisión sistemática de la literatura científica existente en el área. Tras ello, se describen los resultados hallados tras el análisis cualitativo de los discursos de los docentes de los dos escenarios investigados, especificando tanto la frecuencia de aparición para cada una de las categorías consideradas en el modelo, como algunos fragmentos de los discursos del profesorado participante que reflejan su percepción acerca de los elementos incluidos en cada una de ellas. Así mismo, se incluye una breve comparativa entre ambos contextos para poder obtener una visión de conjunto de todas las categorías analizadas y, por último, se detallan aquellas categorías emergentes que han surgido durante el proceso de análisis de los datos.

El séptimo capítulo está dedicado a la discusión de los resultados hallados, de modo que se ponen en relación con los objetivos de la investigación por un lado y, por otro lado, se contrastan con lo recogido en el marco teórico de referencia y los antecedentes en la literatura científica sobre el tema. Además, se tiene en cuenta la presencia de información relacionada con los resultados obtenidos en la legislación que orienta la praxis educativa en cada uno de los escenarios, por ser el contexto marco en que se ha de desenvolver la tarea educativo de los docentes entrevistados.

Por último, en el octavo capítulo se pretende cerrar el proceso de investigación mediante la exposición de las conclusiones que se pueden derivar del trabajo realizado y los hallazgos obtenidos. A su vez, se señala el alcance y contribución de este estudio al conocimiento disponible en la investigación pedagógica sobre la alteridad en las aulas, reconociendo las limitaciones identificadas durante el proceso desarrollado, así como apuntando algunas posibles vías para futuros estudios que se lleven a cabo sobre el tema.

## **CAPÍTULO 1**

### **Motivación del tema de estudio**



La temática de investigación de esta tesis doctoral encuentra su justificación y sustento en diferentes motivos que, si bien es cierto que devienen de distintas áreas de conocimiento, se encuentran estrechamente interrelacionados. La pedagogía de la alteridad encuentra puntos de apoyo en argumentos que emergen de diferentes perspectivas y que tienen distinta naturaleza, en tanto que se trata de un planteamiento que aborda cuestiones tan transversales como constituyentes de lo específicamente humano.

En el primer epígrafe se abordan algunos de los aspectos más elementales que, desde la perspectiva filosófica de la Antropología de la Educación, han estado ligados al hecho educativo desde antaño. En segundo lugar, se realiza una aproximación a algunas líneas de análisis sociológico que, en cierto modo, pueden resultar esclarecedoras para comprender las características de la sociedad en la actualidad. En el tercer apartado, se sugieren algunos de los nexos que guarda la pedagogía con la antropología y la sociología respectivamente, al tiempo que se trata de poner de manifiesto los grandes rasgos del enfoque pedagógico de este trabajo.

### **1.1. Primer motivo: Aproximación antropológica**

Si nos preguntamos acerca del ser humano, encontramos que esta problemática ha permanecido invariable a lo largo del tiempo. El hombre, desde siempre, se ha cuestionado su propia esencia y su modo de vivir. Ha sido una constante en su vida el preguntarse por su naturaleza y por el sentido y razón de ser de su existencia. Para Gevaert (1980) cuestiones como “¿Qué es el hombre? ¿Quién soy yo? ¿Cuál es el sentido de la existencia humana?” (p. 11) han acompañado a los seres humanos en todas las épocas. Estas preguntas pueden resultar tan obvias como inagotables y, por ende, aún no han encontrado una respuesta certera ni una solución definitiva. Por eso, en las siguientes líneas trataremos de realizar una aproximación tentativa al tema, a fin de tratar de abordar el asunto desde su perspectiva filosófico-antropológica.

### 1.1.1. Lo humano como problema.

En el Diccionario de la Real Academia Española se incluye la definición del término hombre, en su primera acepción, como un “[s]er animado racional, varón o mujer” (Real Academia Española, 2001, 22º ed.). No obstante, esta definición no es objeto de consenso, especialmente en lo referente a la racionalidad humana como única característica definitoria. Al respecto, indica Fullat (1997) que el “hombre es realidad problemática, tan problemática que la razón no puede resolver de una vez por todas el enigma del ser humano”, puesto que “no entiende la totalidad de la peripecia antropológica” (p. 148), como tampoco puede definirse con argumentos racionales “la complejidad humana con la sola bioquímica del cerebro y sus manifestaciones psíquicas” (p. 147).

Así, parece algo ambicioso dar cuenta de la complejidad del *antrophos* desde una única faceta, sea esta la racionalidad o cualquier otra. Precisamente por este motivo suele concebirse la persona como una realidad pluridimensional que entraña diversas vertientes a considerar. A decir de Bouché *et al.* (1998), en esta realidad que es el hombre, aspectos relacionados con “lo biológico, lo sociocultural y lo ambiental juegan un papel relevante en su configuración” (p. 55) y se entremezclan dando lugar a múltiples dimensiones como “la corporeidad, la permanente evolución e inacabamiento, la capacidad cognoscitiva, el ser emocional, la libertad, la sociabilidad y la capacidad de relación del ser humano” (p. 59).

#### a) La precariedad biológica como posibilidad.

Para tratar de profundizar en las características definitorias del ser humano, parece pertinente partir de la esfera más primitiva, esto es, de la propia biología que posibilita su vida. Siguiendo de nuevo a Fullat (1997), el ser humano es “una especie más de la zoología. El hombre es tan natural como el granito, la cebolla o la jirafa” (p. 31). Pero, la naturaleza ha dotado a cada especie de una serie de características que la hacen únicas dentro del reino animal. En términos generales, la herencia biológica con la que todo ser vivo nace contiene una serie de predisposiciones que orientan las respuestas a dar ante los estímulos ambientales. Es por esto que “más que vivir su vida, podría decirse que los animales <<son vividos>> por la naturaleza, por la especie biológica a la que pertenecen” (Bouché *et al.*, 1998, p. 92).



Con todo, el hecho de que los seres humanos se distinguen cualitativamente del resto de animales parece una evidencia poco rebatible. En este sentido, los hombres carecen de “respuestas programadas filogenéticamente para solucionar los problemas que lleva consigo vivir”, ya que al nacer desconocen “qué hay que hacer, ni cómo, y su biología no se lo dice” (García Amilburu, 2009, p. 101-102). Sobre este asunto resultan interesantes las palabras de Pérez Alonso-Geta (2007) cuando afirma que, desde una perspectiva evolutiva, el ser humano ocupa una posición privilegiada en la escala filogenética porque, a pesar de ser una especie “precaria ante el medio físico, estas deficiencias están ampliamente compensadas por su capacidad de modificar la naturaleza y el ambiente que le rodea” (p. 43) de modo que esta distancia evolutiva “se basa en las posibilidades de su comportamiento inteligente” (p. 28), ya que los animales “se mueven en un círculo cerrado, de forma innata perciben de su entorno sólo aquello que tiene importancia para su supervivencia” (p. 23).

Ahondando un poco más en esta idea y atendiendo a las consideraciones de distintos autores, cabe afirmar que de todo el reino animal es el ser humano el que nace con una mayor precariedad. Esta es entendida por Fullat como inmadurez en su desarrollo fisiológico e indeterminación conductual o, en otras palabras, como “realidad inacabada e inexorablemente abierta” (1997, p. 18), la cual “está siempre por hacer” (1992, p. 29). Por eso, para este autor se tiene de sobra ganada la etiqueta de “bestia inconclusa” que “es también lo que todavía no es” (1992, p. 110). De acuerdo con esta línea de argumentación, Duch (1998) añade que “la simple instintividad es completamente inadecuada para que el mundo se convierta en el mundo del hombre” (p. 17). Por su parte, Gárate y Ortega (2013) apuntan que “el ser humano es un ser de carencias, desprotegido biológicamente; es un ser limitado y pobre, vulnerable y provisional” (p. 192). De un modo similar, Bouché *et al.* (1998) entienden las limitaciones impuestas por la naturaleza como exigencia de “protección y comunicación y, esencialmente, aprendizaje. Su pobreza de instintos y su lento desarrollo hacen de él un ser necesitado de ayuda” (p. 61). En esta misma línea ahonda el libro de García-Carrasco y Canal-Bedia (2018), profundizando en la plasticidad y vulnerabilidad de la especie humana.

En vista de lo anterior, parece que la ambigüedad humana se hace manifiesta ya desde su propia naturaleza vital, siendo su insuficiencia biológica la raíz de su

potencialidad. Así, se afirma que “en lo biológico, en la apertura e indeterminación humana se inicia la posibilidad de desarrollo humano. Se abre el camino a la Educación que es parte del sistema cultural” (Pérez Alonso-Geta, 2007, p. 24). Es precisamente en este punto donde entran en juego los procesos de socialización e interiorización de la cultura.

Lo que hasta ahora se deja claro es que, desde la biología del hombre, no logramos descubrir su especificidad en sus características genómicas, fisiológicas o morfológicas, sino en su dimensión social y cultural (Beorlegui, 2018). Nuestra estructura natural ha sido capaz de construir un ser dotado de consciencia propia, de lenguaje, de pensamiento simbólico y de elegir entre distintos modos de comportamiento, lo que ha permitido ser la base de nuestra condición ética para la creación de nuestra condición social y cultural. Como afirma Tomasello (2007), “las pruebas de que los seres humanos cuentan con modos exclusivos de transmisión cultural son abrumadoras” (p. 15).

b) Lo social y cultural como necesidad.

El sustrato biológico no le resuelve al hombre la existencia, de modo que requiere de la socialización y la cultura para hacerse. Centrando en primer lugar la atención en lo referente a la sociabilidad como característica humana, merece la pena recuperar la perspectiva de García Amilburu (2009) cuando afirma lo siguiente: “Biológicamente, el hombre está abierto al mundo, pero necesita un orden, y ese orden lo adquiere por medio de la sociedad”, ya que “el *homo sapiens* es siempre, y en la misma medida, un *homo socius*” (p. 155) por su predisposición “a construir y habitar un mundo con los otros” (p. 157). Esta esfera relacional se conoce como socialización y en ella son claves los vínculos que se establezcan con personas del entorno cercano (Pérez Alonso-Geta, 2007). Tan crucial resulta el plano social para el ser humano que Fullat (1997) llega a afirmar que “resulta inesquivable por ser constituyente. [...] El sentido humano de la existencia lo proporciona el intercambio con otros hombres” (p. 80). La vida humana es “esencialmente *convivencia*, vivir con los demás, con los otros” (Beorlegui, 2016, p. 385). El ser humano no puede permanecer encerrado en sí mismo, sin relación con los demás y con el mundo que lo envuelve (Romero, 2017). No es capaz de existir por sí solo y necesita irremediablemente del contacto con los miembros de su especie. En la necesidad que tiene el hombre de relación social con otros el lenguaje y, en un

sentido más amplio, la comunicación juega un papel esencial. “Somos comunicándonos, es decir, relacionándonos unos con otros” (Pérez Tapias, 1995, p. 207). Así, es crucial el rol del lenguaje como herramienta de interacción e intercambio simbólico, ya que posibilita la interiorización y adaptación a las exigencias y modos de actuar del grupo social de pertenencia.

De forma análoga y en estrecha vinculación con los procesos de socialización, la precariedad biológica de los seres humanos, unida a su existir en sociedad, es lo que propicia y justifica la existencia de la cultura. Todo ser humano necesita de otro para poder acceder a la cultura, es decir, para devenir un ser cultural. Existe pues una necesidad de transmisión, de influencia, que le convierte en un ser social por naturaleza. La cultura puede entenderse como un “esquema históricamente transmitido de sentidos y significaciones representadas en símbolos, por medio de los cuales los seres humanos perpetúan y desarrollan su conocimiento, sus valores y estilos de vida” (Bouché *et al.*, 1998, p. 255). Así, manifiesta el modo de interpretar el mundo de una sociedad en particular en un momento histórico determinado, como si de unas lentes que filtran la realidad exterior se tratase. Según Pérez Alonso-Geta (2007) “todos los pueblos de cualquier tiempo y lugar tienen cultura, porque entre el mundo físico y su respuesta al medio, el ser humano necesita de la mediación de la cultura” (p. 35) al permitirle “no sólo adaptarse, sino también <<adaptar>> su entorno” (p. 30). Se ha referido sobre la cultura que es nuestra segunda naturaleza, por venir a complementar ese inacabamiento biológico antes mencionado. También, se ha establecido en este sentido un paralelismo entre el proceso de hominización y el de humanización, cuestión sobre la que resultan esclarecedoras las siguientes palabras:

en el hombre lo biológico se complementa y continúa naturalmente en lo cultural, sin lo cual ni siquiera puede hablarse de organismo biológico completo, puesto que sin la cultura el hombre es un ser biológicamente inviable. Así, el desarrollo biológico se ha comparado en ocasiones con el proceso de hominización de la especie, y la aculturación con el proceso de humanización, siendo ambos igualmente naturales para el hombre (García Amilburu, 2009, p. 157).

En este punto es importante destacar el papel de los mecanismos educativos como último elemento de esta tríada socialización-cultura-educación a través de la que el animal humano se hace hombre, esto es, se humaniza. Obviamente, esta

particularidad (y necesidad) del ser humano como ser educable, llamada educabilidad, también viene dada por la insuficiencia biológica y la evolución filogenética. A través de la educación es como los recién llegados adquieren el sistema simbólico, así como el resto de las especificaciones culturales del grupo social al que pertenecen. Es decir, los humanos necesitamos de la educación para completar todos aquellos aspectos de los que carecemos para desarrollar nuestro potencial. Por eso se dice que la educación es una tarea perfectiva, porque proporciona unas herramientas de las que carecíamos y que nos perfeccionan humanizándonos. Por consiguiente, se entiende que la socialización es condición necesaria pero no suficiente para la educación, al ir esta más allá en tanto que “apunta a valores, a fines y objetivos valiosos entre los culturalmente posibles” (Pérez Alonso-Geta, 2007, p. 55). Todo lo anterior justifica que se aluda a la educabilidad como “una categoría antropológica de primer orden” (García Amilburu, 2009, p. 18).

c) Antropología del *homo educandus*.

La educación y la antropología se encuentran estrechamente ligadas. Esta aseveración, que puede parecer en principio algo taxativa, encuentra su justificación en dos argumentos complementarios: de un lado, cualquier planteamiento antropológico acerca de lo humano nos refiere a la educabilidad como capacidad específica del hombre; por otro lado, el quehacer pedagógico se encuentra inevitablemente ligado a un modelo antropológico.

Atendiendo en primer lugar a la educación como fenómeno inequívocamente humano, cabe afirmar que, tal y como se puso de relieve con anterioridad, el hombre no puede desprenderse de su “condición de *homo educandus*, de sujeto de la educación e inserto en ella” (Bouché *et al.*, 1998, p. 79). Sin pretender caer en la reiteración excesiva, sí que hay que subrayar que esta condición de ser educable es una exigencia, en tanto que el hombre tiene que educarse, necesita de la educación. Esta idea es expresada por Paulo Freire (2012) en los siguientes términos:

Los hombres, diferentes de otros animales, que son sólo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión. Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en

razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para *ser*, tiene que estar *siendo* (p. 90).

En vista de lo anterior, se asume que la práctica pedagógica puede darse por “la *educabilidad y necesidad* de recibir formación”, careciendo de sentido sin una mirada a lo antropológico (Bouché *et al.*, 1998, p. 86). Por eso, hablar de educación es hablar del hombre, referencia sin la cual no se comprende. Así, ambos conceptos se vuelven indisociables. “Antropología y pedagogía constituyen una circularidad enriquecedora” (Fullat, 1997, p. 17).

Este escenario nos introduce de lleno en el segundo argumento: La educación atiende a un modelo antropológico. A lo largo de la historia, como se verá más adelante, se han sucedido distintas antropologías que han ejercido su influencia en diversas maneras de entender la educación o distintos enfoques pedagógicos (Bouché *et al.*, 1998). Siempre que se educa, se hace desde una concepción antropológica y, por consiguiente, un planteamiento ético determinado. No se puede educar al margen de la antropología porque cuando se emplaza un acto pedagógico se responde a un ideal de hombre formado (Gárate y Ortega, 2013). Dicho de otro modo, toda reflexión educativa “supone una elucidación de la imagen de hombre. Cualquier práctica educadora arranca de una representación antropológica” (Fullat, 1997, p. 26). Y no solo la pedagogía se apoya en un modelo de hombre, sino que se debe a él, encuentra su realización en una concepción antropológica concreta. De acuerdo con Ortega (2004): “Hoy ya se admite, al menos en el discurso pedagógico, que educar sin antropología no deja de ser un sinsentido, que es caminar sin dirección y sin meta y convertir la educación en un vulgar adiestramiento” (p. 7).

Entonces, si se quiere hacer educación y no otra cosa, cualquier planteamiento docente debe gobernarse en vistas al ideal de hombre que se pretenda lograr. En efecto, parece claro que el hombre es el horizonte del discurso pedagógico por ser sujeto y destinatario de la educación. En palabras de García Amilburu (2009), es “sujeto activo y pasivo de la tarea educativa” formulada según un arquetipo “aunque este no siempre se formule de manera explícita ni el educador sea (...) consciente de los presupuestos antropológicos que impregnan o dirigen su actividad” (p. 12). Es por esto que la citada autora defiende la necesidad de que el

profesorado o cualquier otro profesional del ámbito educativo posea “un conocimiento de la realidad humana que oriente lúcidamente su tarea” (p. 17).

d) Libertad y moralidad como cuestiones inevitables.

Encontrando de nuevo un apoyo en la indeterminación biológica, nos hallamos ante dos dimensiones que resultan tan fundamentales como específicamente humanas: la libertad y la moralidad. Al no disponer de una naturaleza que le dicte invariablemente las respuestas que ha de dar ante las situaciones o los estímulos que se atraviesan en su camino, el hombre se ve forzado a elegir una conducta de entre todas las posibles. Esto es, “mientras el resto de animales han recibido una naturaleza inmutable, el hombre por el contrario ha quedado libre, libre para optar” (Fullat, 1997, p. 61). Si bien es cierto que contamos con un repertorio de procesos bioquímicos y hormonales que modulan la conducta, la inconclusión humana es la que suscita que lo propio del hombre sea el crear, el hacer y el decidir sobre la realidad que le rodea por encima de su condición instintiva. La especial naturaleza humana le hace posible actuar de distinto modo según sus preferencias y necesidades en una situación concreta, libre de la restricción innata que poseen los animales (Pérez Alonso-Geta, 2007).

La libertad emana precisamente de esa condición de elector ante su realidad. Puede ser entendida en un doble sentido, al constituir tanto un privilegio como una carga que no le abandona. De ahí que afirme Fullat (1992) que “al ser humano no le queda otra salida que resolverse a actuar por su propio riesgo. Libre de implica libre para” (p. 110). La cuestión de la libertad humana no está exenta de controversias, ya que el significado del término libertad “puede ser tomado en varios sentidos” y, a su vez, “no todo el mundo está de acuerdo con la existencia de la libertad y aquéllos que lo están incluso difieren en cuanto a los límites y extensión de la misma” (Bouché *et al.*, 1998, p. 72). Este desencuentro guarda relación con el hecho de las acciones libremente emprendidas por una persona pueden adherirse a conductas valoradas en el marco cultural como morales o inmorales o, dicho en términos más coloquiales, qué es lo que un grupo social considera que está bien y qué es lo que considera que está mal. Dicha dicotomía tampoco ha estado exenta de discusión, en tanto que la catalogación de un acto como moral, así como la manera en que la persona ha de buscar su consecución varían según el momento histórico y la escuela de pensamiento en que se sitúe. De acuerdo con lo anterior, se concibe que la

cuestión de la moralidad no tenga un abordaje único y que para catalogar una acción de moral o no se consideren tanto la intencionalidad como el resultado, puesto que la libertad incluye una “referencia a algo; somos libres para alguna cosa” (Fullat, 1997, p. 124).

La libertad de acción y, por ende, la conducta moral tiene fuertes implicaciones para el quehacer educativo, tanto en lo referente al desarrollo de estas facultades como en lo que respecta al planteamiento de la propia práctica pedagógica. La educación apunta a la libertad de la persona, siendo esta cuestión explorada desde distintos enfoques y motivando célebres obras como *La educación como práctica de la libertad* de Paulo Freire (1969). El fundamento del debate se sitúa en qué es ser una persona libre y cómo se educa para tal fin y, paralelamente, qué es ser un sujeto moral y cómo se constituye. A su vez, el debate se adereza con la reflexión acerca de cómo se han de estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje para que todo lo anterior sea viable. Por su parte, Bouché *et al.* (1998) indican que la paradoja se manifiesta al “pretender conjugar la libertad del educando con la intervención del educador” (p. 74), de manera que “el educador ofrecerá al educando los medios para que éste pueda ser el dueño de su propio destino” (p. 128). A través de la práctica educativa el alumnado ha de aprender a comportarse de acuerdo a unos principios morales que, según Pérez Alonso-Geta (2007) implican el abandono de “la acción más pragmática, individualista y egoísta, para caminar por los caminos del altruismo y la acción moral” (p. 57). Lo cierto es que parece haber un cierto acuerdo en que la tarea pedagógica ha de estar impregnada por valores e informada por unos principios éticos (García Amilburu, 2009), especialmente si se tiene en cuenta que en la actualidad “sigue siendo posible y necesario pensar el sujeto moral” (Chalier, 2002, p. 10).

En definitiva, en un intento por responder a la pregunta ¿qué es el hombre?, cabe tener en cuenta que no existe una única definición de lo que significa ser hombre (Scheler, 1982). Persiguiendo la comprensión de su peculiar comportamiento, lo humano como problema ha sido abordado desde las distintas vertientes de la antropología, como pueden ser la biológica, la cultural o la pedagógica, entre otras. No obstante, cabe tener presente que el problema antropológico no solo le viene dado por el inacabamiento biológico, como tampoco por la parcialidad de las explicaciones de las ciencias antropológicas, sino porque es la propia vida humana

y las condiciones en que se da lo que se convierte en problema. Dicho de otro modo, los problemas del hombre no son invenciones de las ciencias antropológicas, sino que son su objeto de examen y explicación. Esta explicación nunca llegará a ser definitiva porque el hombre, en cada momento histórico, está abocado a decidir cómo vivir, a usar su libertad y responsabilidad en cómo construye su propia vida, la convivencia con los demás y qué significado le otorga a su existencia (Beorlegui, 2016; Gevaert, 1980). El conocimiento antropológico arroja algo de luz ante tal asunto, pero no puede sustituir la obligatoria tarea de vivir según las propias creencias y valores, cosmovisión del mundo, de la vida y del más allá.

### **1.1.2. Apuntes sobre distintas comprensiones de lo humano.**

A lo largo de la historia se han venido sucediendo cambios con respecto a la forma de concebir al ser humano. Cada época y cada espacio geográfico ha estado presidido por unas corrientes de pensamiento que, pudiendo asemejarse o contraponerse en mayor o menor medida, se han traducido en diferentes modelos antropológicos. La pluralidad, dinamicidad y multidimensionalidad inherente al ser humano se hace también patente aquí, pues no hay una única fórmula inmutable para definir la realidad humana.

Siguiendo a Bouché *et al.* (1998), algunos aspectos como la política, la religión o la ciencia pueden condicionar, en términos muy generales, la evolución de las distintas concepciones antropológicas. Los citados autores señalan cómo la imagen de ser humano en la Antigua Grecia y Roma cambió radicalmente con el auge del cristianismo, pasando de una concepción basada en el cosmos a un ideal que gira en torno a la figura de Dios. Seguidamente, durante la Edad Media, la teología adoptó un rol relevante en lo que respecta a la antropología y la filosofía adaptando algunas premisas aristotélicas del periodo anterior. Esto significa que todo lo relativo a la moral y la educación se encontraba estrechamente vinculado al hecho religioso.

Posteriormente, y en gran medida influido por los avances científicos de la época renacentista, se produjo un giro copernicano en el ideal de hombre al superar una concepción teocentrista para asentarse en el antropocentrismo. El cambio de moral con base teológica a moral con base humana supuso que “todo el mérito moral reside en las acciones e intenciones de los hombres (...) existiendo solo individuos



libres y semejantes con total responsabilidad de sí mismos” (Lipovetsky, 1994, p. 31). Con la llegada del Siglo de las Luces el énfasis en el progreso, la razón y la ciencia alcanzaron un auge considerable. Así, la Ilustración supuso un hito importante en distintas esferas de la vida cultural y social, además de ser el paraguas bajo el que afamados intelectuales desarrollaron su pensamiento. En caso concreto de la educación, quizá el ejemplo más representativo lo constituya la obra *Emilio, o De la educación* de J.J. Rousseau, evidenciando los severos cambios de paradigma que se sucedieron en este periodo. A grandes rasgos, se puede señalar al Romanticismo como corriente cultural en reacción a la razón ilustrada, dado el papel central que se otorgó a los sentimientos y la vida emocional. Además, autores como Bouché *et al.* (1998) consideran esta etapa como precursora de las instituciones educativas actuales y, complementariamente, señalan al positivismo como corriente que ha ejercido una gran influencia en la antropología y pedagogía vigentes hasta la actualidad.

En general, puede considerarse que en la historia de la filosofía occidental conviven dos concepciones enfrentadas sobre el hombre que, a su vez, implican dos modos antagónicos de comprender la filosofía: la metafísica y la antimetafísica. Esta distinción fue realizada por primera vez por el filósofo judío Franz Rosenzweig en su obra *La estrella de la redención* (Rosenzweig, 1997). Por su parte, Beorlegui (2016) distingue dos modelos antropológicos contrapuestos que adoptan su máxima expresión en los dos últimos siglos. El primero de ellos hace hincapié en la dimensión personal o individual, en la línea del pensamiento cartesiano. El siglo XIX es señalado por el autor como un momento histórico en el que el estilo de vida característico del capitalismo industrial encontró su máxima expresión. El egocentrismo, el utilitarismo y el dominio de la naturaleza fueron adoptados como principios rectores, dada la necesidad imperante en aquella época de objetivar la realidad circundante. Por lo que se refiere a la esfera social, los vínculos interpersonales se articulaban según premisas del darwinismo social, que propugnaba la competencia, la desconfianza y la búsqueda del propio beneficio. No fue hasta más adelante, a partir del siglo XX concretamente, cuando la cuestión de la intersubjetividad comenzó a cobrar una mayor relevancia. Así, se empezó a considerar lo social o comunitario como esfera igualmente constituyente de la persona, dejando atrás el estatus secundario que había tenido hasta entonces. Esto trajo consigo el hecho de que problemáticas y asuntos relativos a la convivencia y

la intersubjetividad comenzaran a plantearse como parte central del individuo, en tanto que se empezó a considerar que la propia libertad se halla en relación con los otros. Por esta razón, se puede entender que es a partir de este momento cuando se abrió paso a la alteridad como categoría constitutiva y definitoria del ser humano y, por tanto, del modo de comprender al propio “yo”. Precisamente, fue a lo largo del siglo XX cuando Emmanuel Lévinas desarrolló su teoría de la alteridad en la se fundamenta esta investigación y que se encuentra situada en esa nueva concepción de la filosofía que empieza a fraguarse en la que el hombre es visto desde una perspectiva social.

Sin embargo, no se puede afirmar con contundencia que la transición entre estos dos últimos modelos antropológicos se encuentre del todo asentada. De hecho, algunos autores como Gevaert (1980) afirman incluso que posiblemente nos encontremos ante “la más amplia crisis de identidad que ha atravesado nunca el hombre” (p. 12). Otra perspectiva similar a la de Beorlegui (2016), señalada anteriormente, es la de Gallardo (2004), quien indica que, por un lado, se da un posicionamiento que comprende al hombre en términos cartesianos como un ser individual que se halla en el mundo donde también hay otros semejantes y, por el contrario, otra concepción antropológica asume que las personas invariablemente se constituyen en comunión con otros semejantes. En esta línea, apunta que:

la actual reflexión sobre el hombre sigue estando señalada por la reacción en contra de la antropología dominante de la época moderna: la antropología moderna a partir de Descartes está fuertemente caracterizada por el hecho de que el hombre es visto ante todo en su relación con el mundo material. El hombre moderno es preferentemente interpretado como individuo solitario, encerrado en sí mismo y aislado de los demás (p. 164).

La postura crítica con el modelo individualista comprende que existe una reciprocidad entre la dimensión personal y la interpersonal, siendo la apertura al otro y a la comunidad aspectos intrínsecos al propio sujeto (Beorlegui, 2016). Se considera que la sociabilidad y el encuentro con el otro son variables antropológicas irrenunciables, ya que “vivir humanamente (...) significa tener y cultivar vínculos personales” (Duch, 1998, p. 22). La apuesta por este modelo antropológico constituye uno de los apoyos teóricos más elementales de esta tesis doctoral y encuentra asimismo su justificación en argumentos de corte sociológico y

pedagógico, dada la correspondencia que existe entre estas tres disciplinas en cuanto al objeto de estudio de este trabajo, tal y como se tratará de poner de manifiesto en lo sucesivo.

## **1.2. Segundo motivo: Aproximación desde la sociología**

La educación y su promoción a través de las instituciones escolares se encuentra estrechamente ligada a las características de la sociedad en la que se inserta, pudiendo ser considerada un subsistema dentro de ella. Así, la educación es hija de su tiempo, espejo de su contexto social, y como tal, refleja sus fortalezas y sus debilidades. Paralelamente, es señalada como una potente herramienta de cambio y transformación comunitaria por lo que tampoco puede renegar de una cierta mirada escéptica a su presente en aras de su constante mejora.

Con el propósito de profundizar en las principales implicaciones sociológicas o implicaciones de carácter sociológico que resultan de interés para el tema que aquí ocupa, conviene volver la vista atrás para comprender algunas cuestiones que han propiciado que la realidad social que nos concierne hoy día sea como es. En palabras de Steiner (1992): “Los ecos en virtud de los cuales una sociedad procura determinar el alcance, la lógica y la autoridad de su propia voz vienen de atrás (...) Una sociedad requiere antecedentes” (p. 18). Por ello, en las siguientes líneas no se pretende juzgar el pasado desde la óptica del presente, sino más bien realizar una aproximación tentativa a ciertos lugares comunes.

### **1.2.1. Los vestigios de la Modernidad y la Ilustración.**

En Occidente, el paso de las sociedades industriales a las sociedades de la información o postmodernas ha supuesto un gran cambio en las formas de interacción social, al verse afectada tanto la estructura social (cambios en la pirámide poblacional y la organización familiar) como las normas sociales que vertebran el comportamiento moral y los valores (Fukuyama, 2000). Sin embargo, estas transformaciones en las relaciones sociales no han aparecido en el vacío, sino que han venido acompañadas de profundos cambios en otras esferas del sistema social.

Por lo que refiere a los valores preponderantes en la sociedad, Kükürt (2015) señala como ya en los inicios de la época moderna la filosofía escolástica abrió paso al predominio de la razón como argumento explicativo de los fenómenos de la vida humana. Para Pérez Tapias (1995), “[s]i algo caracteriza a la modernidad es la confianza en la razón, esa razón concebida como autónoma y universalista” (p. 112). El racionalismo impulsado por la Ilustración trajo consigo una gran fe en la ciencia, el progreso, los derechos individuales, la producción o el comercio. Aunando estos valores con las transformaciones propias de la Revolución Industrial se sentaron las bases de lo que hoy conocemos como capitalismo. Según Steiner (1992), las tensiones sociales del siglo XIX dejaron huella en lo sucesivo, especialmente porque el proceso de industrialización trajo consigo “la deshumanización de los hombres y mujeres que trabajan en el sistema de producción en serie” (p. 35).

En términos generales, podría afirmarse que se señala a la Ilustración como un movimiento cultural e intelectual que caló en lo más profundo de la conciencia social. La fe en el progreso y la técnica se aplicó a todos los ámbitos, incluyendo la esfera moral y social, y dibujando un horizonte antropológico guiado por la libertad, la autonomía y la razón. Dentro de estos argumentos, considera Lipovetsky (1994) que “la cultura del individuo libre, independiente, se ha constituido en la recusación de la primacía del ideal ético abstracto” (p. 27), de modo que se extiende una cultura moral en la línea de “los principios de base del individualismo democrático universalista” (p. 31). Para Mèlich (2001a) uno de los aspectos fundamentales de este hecho tiene que ver con las consecuencias de situar la razón como la base explicativa de todo conocimiento válido:

Hay varias formas de Ilustración: Grecia, el Renacimiento, el Siglo de las Luces. Pero todas ellas se caracterizan en general por el ideal de autonomía, de libertad. La Razón, se dice, ha llegado a su plenitud, se ha emancipado del mito. Ha surgido un sujeto libre y autónomo, que no depende del otro y que puede constituirse autónomamente con arreglo a la sola razón (p. 64).

El citado autor argumenta cómo esta concepción del conocimiento tiende hacia la unidad, la dominación y el control, al perseguir la clasificación y el control de todo objeto cognoscible, entre los que se incluyen las personas del entorno social y, por tanto, se “subordina la generosidad moral a las necesidades del pensamiento

objetivo” (p. 11). De este modo, se comprende que Mèlich (2001a) considere como fracaso las perspectivas de la filosofía de la educación occidental que han protagonizado un discurso basado en la razón y el concepto como únicos fenómenos que explican lo humano, entendiendo que la identidad se construye a partir de la oposición o negación del Otro. Por eso, Bárcena y Mèlich (2000) destacan que la modernidad puede definirse por “la primacía ontológica del sujeto [...] es un tiempo de ambivalencia, una época de ambigüedades: la afirmación del sujeto y, al mismo tiempo, la negación del mismo” (p. 129).

Continuando en esta línea argumentativa, Steiner (1992) defiende una continuidad entre el humanismo clásico, la cultura del siglo XIX, los presupuestos básicos del pensamiento ilustrado y la ideología de la educación liberal. El autor expresa el principio rector que se ha transmitido a lo largo de todos estos momentos históricos mediante las siguientes palabras: “había un proceso natural que iba desde el cultivo del intelecto y los sentimientos en el individuo a una conducta racional beneficiosa para la sociedad (...) La locura y la crueldad humanas eran expresión directa de ignorancia” (p. 101). La dicotomía que se establece entre ignorancia y cultivo de la razón no sólo ha sido un lugar común a lo largo del tiempo, sino que también puede ser señalada como expresión directa de la esperanza por encontrar algún mecanismo que asegure que se puede alcanzar una sociedad mejor mediante la educación. Sin embargo, esta exaltación exacerbada, la perversión del cultivo de la racionalidad, terminó por volverla cruel y represiva, convirtiéndose en lo que Steiner (1992) ha llamado “un cruel fetichismo” (p. 176).

En vista de lo anterior, para Horkheimer y Adorno (2009) hay una contradicción fundamental que atañe a esta cuestión y es que el sistema totalizador imperante en la Modernidad se transforma en otro modo de organización análogo justamente al intentar superarlo. En otras palabras, la instrumentalización de la persona se hace patente a través de la sucesión de distintas estructuras o aparatos de dominio social como son el feudalismo, el despotismo o el capitalismo. De esta manera puede entenderse, tal y como apunta Lipovetsky (1994), que los “imperativos categóricos” han continuado estando presentes en las sociedades contemporáneas bajo otras vestimentas o formas de manifestación, como puede ser la subordinación del individuo a una opción política, a una idea de patria o a una determinada cultura.

Así mismo, Todorov (2008) comulga con las ideas expresadas anteriormente y se une a la perspectiva en la que se defiende que el pensamiento ilustrado constituye el hilo conductor y el germen de la sociedad que conocemos hoy. De esta manera, el racionalismo ilustrado en una versión degenerada, esto es, la racionalidad instrumental que todo lo subyuga sienta las bases del colonialismo, el nacionalismo y la ideología totalitaria. La permeabilidad del racionalismo ilustrado se muestra así como un arma de doble filo pues, alzando la bandera de la libertad, termina por convertirse justamente en lo opuesto: la dominación y el cautiverio.

### **1.2.2. El anochecer de la racionalidad instrumental y los horrores del siglo XX.**

Para comprender los motivos que llevan a afirmar que la racionalidad instrumental acabó por mostrar su cara más perversa, es preciso situarnos en el contexto del siglo XX. Según Bárcena y Mèlich (2000), la cultura y el humanismo basados en ideales de civilidad, progreso y libertad parecían augurar un porvenir próspero y fecundo. No obstante, los acontecimientos acaecidos en el marco de la II Guerra Mundial pusieron de manifiesto la fragilidad de los pilares sobre los que se asentaban dichos principios. En este sentido, Bauman (1997) señala a la racionalidad instrumental que caracterizaba a la civilización moderna como condición que hizo posible la más cruda realidad:

En ningún momento de su larga y tortuosa realización llegó el Holocausto a entrar en conflicto con los principios de la racionalidad. La “Solución Final” no chocó en ningún momento con la búsqueda racional de la eficacia, con la óptima consecución de los objetivos. Por el contrario, *surgió de un proceder auténticamente racional* (p. 22).

Siguiendo a este autor, resulta insólito constatar que tales horrores no fueron obra exclusiva de conductas sádicas o fanáticas llevadas al extremo, sino que estuvieron amparados por la cotidianeidad de un estado burocratizado. Lo peor del caso, apunta Steiner (1992), es que “una buena proporción de la clase intelectual y de las instituciones de la civilización europea (...) acogió la inhumanidad con variados grados de bienvenida” (p. 88), revelando cómo el cultivo del intelecto y de los sentimientos estéticos son compatibles con la más absoluta barbarie. En opinión de este autor, ante tales hechos cabe plantearse el papel que jugó la cultura en este contexto y los motivos en virtud de los cuáles ni la tradición humanista, ni los

modelos de conducta ilustrada sirvieron para contener las atrocidades acontecidas. Sobre este asunto se cuestionan Gárate y Ortega (2013):

cómo ha podido suceder que en un siglo como el pasado, que se ha hecho de la razón, la libertad, la igualdad y la dignidad humanas los pilares fundamentales de sus instituciones y de su organización social, no haya podido impedir que unos seres humanos llorasen ante el dolor de otros en una evocación literaria, y al mismo tiempo permaneciesen intocados por sus propios crímenes bestiales (p. 108).

Por eso, para Mèlich (2004) Auschwitz es el símbolo del más dramático resultado del mundo moderno. Si bien es cierto que el genocidio del pueblo judío acometido por el nazismo es el más aludido para ejemplificar la bestialidad política, cabe tener presente que a lo largo del siglo XX tuvieron lugar otros horrores como fueron las bombas de Hiroshima y Nagasaki, los gulags soviéticos, la guerra árabe-israelí o los conflictos en Camboya, Vietnam o Corea, entre otros. Por su parte, Steiner (1992) señala que, independientemente del régimen bajo el que se inscriban, los campos de concentración “son el *infierno vuelto inmanente*. Representan el traslado del infierno desde el mundo subterráneo a la superficie de la tierra” (p. 77). Sobre la experiencia del horror de los campos de concentración en primera persona existen numerosos relatos estremecedores. Por acudir a dos ejemplos de sobra conocidos en la literatura sobre el tema, se puede citar *El hombre en busca de sentido* (Frankl, 2015) y *Si esto es un hombre* (Levi, 2013).

Lo cierto es que los campos de concentración muestran cómo el uso del poder político puede alcanzar los límites de la deshumanización. Así, Agamben (1998) alude a la creación del campo de concentración como el acontecimiento que delimita el espacio político que caracteriza la modernidad, precisamente por encarnar el emplazamiento donde tuvo lugar “la más absoluta *conditio inhumana* que se haya dado nunca en la tierra: esto es, en último término, lo que cuenta tanto para las víctimas como para la posteridad” (p. 211). Es por esto que, a partir del momento en que cumple la premisa hobbesiana y el hombre se convierte en el más monstruoso lobo para su semejante, queda difuminado el espacio que distingue “entre lo que es incomunicable y queda mudo y lo que es comunicable y expresable” (p. 238).

Teniendo en cuenta la brutalidad de este reciente periodo histórico, cobra sentido la perspectiva de algunos autores cuando afirman que ha de considerarse como un

punto de inflexión. El ideal de progreso defendido por el pensamiento ilustrado y por el positivismo según el cual “la curva de la historia occidental era una curva ascendente” (Steiner, 1992, p. 92) se deshizo por completo. La historia del ser humano, según Mèlich (2004), tiene ahora una brecha profunda, está quebrada en mil añicos. Ya nada puede volver a ser como antes, apunta el autor: ni el modo de vivir, ni el de pensar, ni tampoco el de educar “porque después de la experiencia del mal radical la identidad humana aparece decisivamente dañada” (Mèlich, 2001a, p. 32).

Además de un acontecimiento que marcó una fisura en nuestra historia reciente, el Holocausto también puede ser señalado como la expresión más representativa del fracaso del humanismo clásico o, al menos, de los caminos que había tomado en el contexto europeo del siglo XX. Para Bauman (1997) este hecho solo puede ser comprendido “como un fracaso de la civilización (es decir, de las actividades humanas guiadas por la razón)” (p. 16), en tanto que:

La Solución Final señaló el punto en el que el sistema industrial europeo fracasó. En vez de potenciar la vida, que era la esperanza original de la Ilustración, empezó a consumirse. Este sistema industrial y la ética asociada a él hicieron que Europa fuera capaz de dominar el mundo (p. 10).

En efecto, el anochecer de la racionalidad instrumental puso de manifiesto la estrepitosa derrota de los ideales del pensamiento ilustrado. Por eso, retomando de nuevo a Mèlich (2004), se puede entender la necesidad de poner punto y final al proyecto emprendido por la Ilustración, “el acontecimiento que muestra el *fin de la modernidad*” (p. 55), ya que a partir de entonces se descubre que no es la razón, como tampoco la técnica, lo que asegura la humanización del hombre. En opinión de Chalier (1995), no se puede hablar de progreso en un siglo en el que han ocurrido tantas tragedias. Por el contrario, sostiene la autora, lo que es necesario es buscar el sentido de lo humano en otra fuente alternativa a la racionalidad basada en el pensamiento griego clásico, teniendo presente lo acontecido.

A pesar de la gravedad de todo lo expuesto anteriormente, es preciso recordar, como bien señala Steiner (1992), que en la actualidad se sigue utilizando la violencia con fines políticos en distintos puntos geográficos y que las torturas, deportaciones y otras formas de abuso se siguen sucediendo con relativa impunidad. En términos humanos y morales, estos hechos representan una gran catástrofe como indica el



autor: “La adormecida prodigalidad de nuestra familiaridad con el horror es una radical derrota humana” (p. 70). Sobre esta cuestión, Gárate y Ortega (2013) añaden que la experiencia de las víctimas del pasado y del presente despierta una acuciante pregunta: “¿Por qué?”, pregunta que demanda una respuesta moral en la actualidad.

### **1.2.3. La impronta contemporánea. Caracterizaciones de la sociedad actual.**

Los cambios acontecidos en las sociedades modernas han afectado profundamente a los modos de concebir la vida social e individual. Al mismo tiempo, las variaciones que se han venido dando a nivel social han tenido un eco en las instituciones, entre las que se encuentran las de carácter educativo (Giddens, 1997). A lo largo del último siglo, las transformaciones culturales y epistemológicas que comenzaban a acontecer en épocas anteriores se radicalizaron, dejando al descubierto importantes consecuencias como, por citar un ejemplo, la ruptura con la tradición. Para enfatizar que los cambios que se han vivido en las últimas décadas tienen sus raíces en tiempos anteriores, Giddens (1999) aporta el calificativo de “alta modernidad” para referirse a esta etapa histórica, al tiempo que Pérez Tapias (1995) señala que la denominación más recurrente es “postmodernidad”. Para este último autor, este término “refleja la situación de crisis que le caracteriza y la perplejidad que le es propia”, al indicar que se conoce “lo que queda atrás, pero no tanto qué puede haber por delante” (p. 111). Por esto, hace hincapié en que nos situamos ante un momento de transición, en el que se suceden múltiples cambios en todas las direcciones. En esta línea, Lash (1997) realizó un análisis sociológico desde la Ilustración hasta la actualidad, centrándose en momentos de transición acontecidos entre distintas épocas anteriores. Como resultado, señala que la posmodernidad introduce variantes fundamentales en las sociedades capitalistas al sustituir, por un lado, la economía de producción por la economía de consumo y, por otro lado, la ideología política por la imagen.

Consecuentemente, las transformaciones sociales que se han dado en los últimos tiempos han sido abordadas por diferentes estudiosos del tema desde variados puntos de vista. Así, por ejemplo, para Beck (1998) los modos de vida de la modernidad han ido cambiando para dar paso a otras formas de estructuración de la sociedad y consumando una evolución desde la escasez hacia el riesgo como característica definitoria. De ahí que este sociólogo defienda la pertinencia de

caracterizar la sociedad actual como segunda modernidad o sociedad del riesgo, al tener como rasgos distintivos el miedo y la incertidumbre. Por su parte, Lipovetsky (2008) añade la denominación “sociedad de la decepción”, al considerar que la insatisfacción ante la propia existencia se encuentra siempre presente y el desengaño coloniza la cotidianidad. El autor subraya cómo en las sociedades democráticas se asegura la libertad del individuo en aras de una prosperidad que olvida a los colectivos más vulnerables en tiempos de abundancia y derroche.

Otra línea de sociólogos, escritores y críticos han abordado los cambios culturales acontecidos en este nuevo siglo. Sirva como ejemplo el trabajo de Martel (2011), quien se preocupa por la concepción de la cultura en las sociedades globalizadas. Partiendo de la idea de que la colonización cultural norteamericana es indiscutible, señala cómo ese mismo fenómeno se extiende a nuevos gigantes emergentes. La cultura del entretenimiento de consumo fácil triunfa, así como también los hábitos de vida capitalista que representa, extendiéndose cada vez más la degradación de la calidad de los productos culturales como agentes generadores de crítica y cambio social. De un modo similar, Debord (2005) apela al calificativo de “sociedad del espectáculo” para describir nuestro tiempo a partir de la imagen y la representación como puntos nucleares de alienación. Desde su perspectiva, la imagen representada suplanta a la vivencia de la realidad y la identificación con un espectáculo a la actividad social auténtica, manifestando así que el consumismo imperante no es solo material sino también de ilusiones.

Centrado ahora la mirada en el consumismo como característica definitoria de la sociedad de nuestro tiempo, resulta interesante la perspectiva que adopta Lipovetsky (2007) cuando defiende que nos hallamos ante una nueva etapa del capitalismo. Acude al término “hiperconsumismo” para calificar la sociedad actual, al defender que la extensión de la actitud consumista acaba por afectar todas las esferas de la vida cotidiana (familia, religión, ocio, información). Según este sociólogo, este hecho pone de manifiesto que no se puede apelar al consumo como responsable de todos los males del presente, sino más bien como el reflejo del desamparo y la insatisfacción con nuestras propias vidas:

En una época en que las tradiciones, la religión y la política producen menos identidad central, el consumo adquiere una nueva y creciente función ontológica. En la búsqueda de las cosas y las diversiones, el *Homo consumericus*, de manera

más o menos consciente, da una respuesta tangible, aunque sea superficial, a la eterna pregunta: ¿quién soy? (p. 40).

En una línea similar de argumentación, Taylor (2014) define esta etapa histórica como “secular” por la extensión del escepticismo hacia la fe religiosa. El autor reflexiona sobre el papel de la religión como fundamento de la conducta moral, subrayando las consecuencias que su ausencia conlleva en el dominio de las relaciones interpersonales y el gobierno de la propia existencia. Esta idea es compartida por Pérez Tapias (1995), para quien el problema radica en que “la secularización, más que contribuir a una reelaboración del *sentido* desde una asunción crítica de la tradición, ha conducido de hecho a la *pérdida del sentido*” (p. 221) que la sociedad actual aún no ha dado en resolver. Para Beriain (2008) existe una relación entre la secularización y la aceleración de los ritmos de vida en las sociedades occidentales, ya que se sustituye el miedo a Dios y al Infierno por el miedo a no actuar lo suficientemente rápido, el porvenir futuro se sustituye por la inmediatez del presente. El autor defiende que la aceleración de los tiempos y ritmos en la actualidad tiene fuertes repercusiones, pues “[e]n una sociedad con tasas aceleradas de cambio social, los individuos siempre sienten que están en el filo de la navaja o al borde de un ataque de nervios” (p. 144). Todo lo anterior tiene repercusiones en el ámbito pedagógico, tal y como apunta Bauman (2007), quien acuña el concepto de “modernidad líquida” para referir cómo los cambios vertiginosos que trae consigo la sociedad de consumo requieren necesariamente de un cambio en el escenario educativo. La tarea educativa, según comenta el autor, no puede reducirse a brindar conocimientos provisionales de utilidad limitada o caerá víctima de los propios mecanismos consumistas operantes en la actualidad.

A su vez, “sociedad programada” es el modo en que Touraine (1993) denomina a la sociedad postindustrial, en tanto que son la difusión de información (medios de comunicación), la producción de conocimiento (educación) y el cuidado de la salud (medicina) sus rasgos característicos. En este contexto, el sociólogo aboga por la reinterpretación de la idea de modernidad para tratar de superar su reducción a la preponderancia de la racionalidad, defendiendo que las problemáticas socioeconómicas y medioambientales, el desencanto con las instituciones y el resurgimiento de lo social reclaman una revisión de los valores imperantes en busca de una integración de la vida individual y colectiva. Asimismo, Duch (1998) apunta a la segmentación y la autonomización como características definitorias de nuestra

sociedad, al desligarse las distintas piezas que conforman nuestra realidad social. Al respecto, añade Lyotard (2006) que la fragmentación afecta también al ámbito del saber y el conocimiento, pues en las sociedades posmodernas lo que interesa y, por tanto, lo que termina por trascender es la eficiencia y optimización de los recursos científicos y de la información. Por consiguiente, los ámbitos académicos y científicos se ven abocados a buscar argumentos de legitimación en vez de indagar acerca de la verdad o, dicho con otras palabras, el propio sentido de la ciencia se pervierte al quedar relegado a un segundo plano.

La mentalidad pragmática en virtud de la cual se prioriza la eficacia y la obtención de resultados, como reminiscencia de la racionalidad instrumental impulsada por la Ilustración, impregna en la actualidad el terreno de los valores morales. Es lo que Lipovetsky (1994) ha llamado “periodo postmoralista de las democracias” porque se sustituye el deber moral como valor a realizar por la inmediatez de “las promesas de la felicidad aquí y ahora” (p. 47). Desde una posición similar, Romero-Iribas y Martínez Priego (2017) han apuntado cómo las tendencias utilitaristas se extienden a las relaciones sociales, favoreciendo la creación de vínculos frágiles basados en el egoísmo y la desconfianza:

si el ser humano es alguien cuya realización depende solo de sí mismo y que se halla en competencia con otros individuos, los demás se convierten en posible instrumento para la propia autorrealización. De esta forma, se puede introducir en las relaciones interpersonales una lógica de funcionamiento que cosifica a las personas en la medida en que las considera medios para los propios fines. Esto es lo que se ha denominado *mercantilización de las relaciones* (pp. 313-314).

En vista de lo anterior, el individualismo es señalado por diversos autores como otra característica definitoria de nuestra sociedad actual. En términos sociológicos, el individualismo puede ser interpretado desde tres niveles (metodológico, ideológico y real) que se corresponden con distintas perspectivas de análisis del comportamiento humano. A saber: “el individualismo metodológico constituye una de las variadas formas de entender el sistema social; la ideología individualista define en último extremo un sistema cultural, y el ser o no individualista constituye uno de los rasgos de la personalidad” (Gobernado, 1999, p. 11). Paralelamente, cabe tener en cuenta que la concepción de la individualidad ha cambiado a lo largo del tiempo. En las sociedades tradicionales, los individuos se desenvolvían en los

contextos seguros y limitados de la familia y la comunidad. Por el contrario, en las sociedades postindustriales un individuo desempeña diversos roles, fruto de la intersección entre diferentes espacios de actuación (Berriain, 2008). En el ámbito de la teoría social, la interacción individuo-sociedad ha sido una temática recurrente, abordada por icónicos autores como E. Durkheim o M. Weber. A partir de la Segunda Guerra Mundial esta cuestión se empieza a estudiar en relación con el individualismo, dando lugar a la aparición de interesantes perspectivas como el interaccionismo simbólico de G. H. Mead o la teoría del intercambio de Homans (Alexander, 1997).

Para el caso que aquí se trata, lo que conviene recordar es que, si bien es cierto que el individualismo es característico de la sociedad actual, no se trata de un rasgo novedoso. Lo que sí resulta específico del momento presente es el modo en que afecta a distintos aspectos de la vida en común, pues se encuentra ligado a la exaltación del ego y la valoración exacerbada de objetos materiales. Ya Freire (2012) esboza esta realidad mediante las siguientes palabras: “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). Acorde con este planteamiento, Lipovetsky (1994) señala como principios reguladores del orden colectivo a la tendencia a pensar solo en uno mismo y a la preeminencia de la relación con los objetos sobre las relaciones personales. Con ello, se perfila un panorama en el que reina la indiferencia hacia el otro, aspecto que es tildado de dramático por Chalier (1995) cuando afirma que la mayoría de las personas “no tienen ojos ni corazón más que para sus intereses” (p. 79).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se comprenden las razones por las que Duch (1998) afirma que hay una gran crisis en las estructuras de acogida de las nuevas generaciones, ya que los vínculos que se crean en el seno de las comunidades se están viendo seriamente deteriorados. El autor denuncia como verdaderamente trágico que “hay[a] muy pocas comunidades que, al menos tendencialmente, busquen este encuentro inmediato, cara a cara, corazón a corazón, de sus miembros” (p. 22), ya que esto afecta al modo en que los individuos construyen el sentido de sus vidas. Para Bárcena y Mèlich (2000) las nuevas generaciones tienen una complicada labor, pues la realidad a la que se enfrentan es contingente, compleja y

fragmentada, sin referentes nítidos. Por eso, abogan por la necesidad de aprender a interpretar la propia realidad sociohistórica, ya que “cada individuo, cada generación, cada época debe aprender a comprender a su manera lo que se le transmite [...] comprender de nuevo y novedosamente” (p. 178). Así, el horizonte social que se dibuja está cargado de incertidumbres y contradicciones, en definitiva, de retos a los que la educación ha de dar respuesta.

### **1.3. Tercer motivo: Aproximación pedagógica**

Son múltiples los factores externos al ámbito educativo formal que, de un modo u otro, van a ejercer cierta influencia en la práctica pedagógica. Entre ellos, en las siguientes líneas se hará alusión a aquellos aspectos que tienen que ver con el modelo antropológico desde el que se ha venido perfilando el quehacer pedagógico, en estrecha relación con lo que se desarrolló en el primero de los epígrafes de este capítulo. Así mismo, se expondrán argumentos relacionados con las condiciones sociológicas presentadas en el segundo epígrafe. Todo ello con la intención de evidenciar las dinámicas sociales ante las que la escuela ha de mostrar resistencia, poner de manifiesto la perspectiva pedagógica en la que se sitúa esta investigación, así como de señalar dos elementos clave para la misma, como son el profesorado y la relación educativa.

#### **1.3.1. Hacia una educación anamnética.**

Si la racionalidad ilustrada ha constituido un hilo conductor en lo que respecta al modelo antropológico que se ha perseguido en las sociedades industrializadas, tal y como se apuntó anteriormente, no es de extrañar que la educación también haya sido entendida desde esta óptica (Biesta, 2003). No obstante, varios autores han coincidido en señalar cómo las consecuencias que acarrea para la pedagogía esta particular comprensión de lo humano no resultan inocuas. Por ejemplo, para Säfström (2003), la concepción de la educación desde los marcos interpretativos de la racionalidad ilustrada supone la instrumentalización del fenómeno educativo, al asumir la enseñanza como una relación causal entre sujetos racionales. Esta visión presupone una figura docente como experto poseedor de conocimientos sobre el mundo y sobre el alumnado, de modo que pueda ajustar los procesos a través de los

cuales los estudiantes se apropian de los contenidos necesarios para acercarse a ese ideal abstracto de hombre educado.

Esta idea es compartida por Gárate y Ortega (2013) cuando afirman que la planificación de la acción pedagógica se realiza partiendo de un ideal en virtud del cual “todos los alumnos son iguales, e iguales son también sus circunstancias (...) Se parte de un sujeto abstracto e irreal a quien, se supone, tenemos que educar. Y éste, obviamente, no existe” (p. 82). De este modo, según dichos autores, se aplica en el discurso y praxis educativa una lógica reduccionista que abstrae diversidad de necesidades del alumnado a un prototipo único de educando al que atender y se asume sin mayor objeción que “los mecanismos formales que garantizan el funcionamiento democrático de nuestras sociedades son suficientes para asegurar las libertades y condiciones de igualdad de todos los ciudadanos” (p. 107).

Además, la preponderancia del pensamiento técnico en lo concerniente a la tarea docente lleva consigo un fallo al desarrollo integral de los escolares, puesto que se subordina la educación moral al cultivo de saberes y conocimientos académicos, proclives al razonamiento y memorización intelectual, siguiendo la estela formulada por la Ilustración. Según apuntan Gárate y Ortega (2013), resulta cuanto menos curioso constatar cómo en la persecución de los objetivos educativos, el aprendizaje de la conducta moral “se considera como un fin plausible, valioso, pero este es “prescindible” en la práctica, sin que por ello se ponga en cuestión la acción educativa” (p. 157). Sin embargo, apunta Chalier (2002) que la moral no nace en el hombre de un modo natural o espontáneo, motivo por el cual Fullat (1997) defiende la necesidad de su educación, y lo hace posicionándose a favor de un enfoque que se apoye en “una cosmovisión de la ruptura y de la diferencia” (p. 137).

Por otra parte, y retomando de nuevo la temática anterior, es interesante cómo Bárcena y Mèlich (2000) señalan que “la mayoría de las éticas ilustradas tienen en el principio de autonomía su soporte universal” (p. 129). Teniendo en cuenta que estos han sido los fundamentos sobre los que se ha venido apoyando la educación en los últimos tiempos, “hoy nadie duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo es precisamente éste: el desarrollo de la autonomía” (p. 130). Sin embargo, es preciso recordar que la autonomía, al igual que la fe en la razón y en el progreso, son algunos de los puntos nucleares que sentaron las bases de la mentalidad tecnocrática que, en su expresión más perversa, guarda relación

con los horrores del siglo XX como ya se detalló con anterioridad. Si la educación ha de ser perfecta y tender hacia una finalidad valiosa (Delors, 1996), cabe preguntarse si estos ideales pudieran en realidad serlo, cabe plantearse si perseverar en su realización es realmente loable.

Teniendo en cuenta que “el ser humano es un ser que va hacia delante pero que no puede (ni debe) dejar de mirar atrás” (Mèlich, 2014, p. 23), el recuerdo se torna una necesidad, un imperativo ético, para evitar repetir por ignorancia las injusticias del pasado (Bello, 1997). En vista de lo anterior: “¿Podemos siquiera imaginar un concepto de educación incapaz de referirse al mal perpetrado por quienes eran, ellos mismos, humanos instruidos y cultivados?” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 127). En un intento de evitar que el sufrimiento de las víctimas del pasado caiga en el más absoluto olvido a causa de las dinámicas que priorizan la idea de progreso en la historia sobre cualquier intento de recuperación de lo acontecido, Zamora (2014) defiende una solidaridad anamnética como mecanismo de oposición:

“Todo sigue su curso”: este es el veredicto de la historia sobre las víctimas. Su marcha no puede ser interrumpida aunque camine sobre cadáveres. Y se trata de una marcha en la que está inscrito el olvido como mecanismo que sanciona y sella la injusticia cometida o sufrida (p. 25).

Este es uno de los aspectos en los que la educación ha de constituir un punto de resistencia: una educación que no olvida. Precisamente, el hecho de que la educación contribuya a que no se repitan las atrocidades del pasado es para Mèlich (2001a) una de las finalidades fundamentales de la tarea pedagógica. Y lo es porque, para el autor, Auschwitz es la más icónica representación del “fracaso de los viejos humanismos, el fracaso de la Ilustración, el fracaso de la cultura occidental” (p. 60). Ese fracaso y esa necesidad de no olvidarlo guardan relación con los peligros que entraña una educación en exceso técnica, peligros que se pueden dar, al menos, en dos direcciones. Por un lado, como ya se apuntó, el cultivo de la razón, el intelecto y el amor por la ciencia, la religión, la literatura o el arte “no impiden pactar con la inmoralidad y con la barbarie” (Chalier, 2002, p. 17). Por otro lado, un planteamiento pedagógico que adolezca de una excesiva planificación, organización y control, con arreglo a unos resultados determinados a priori, no deja espacio para la experiencia del estudiante y se sitúa “más cerca del adoctrinamiento



que de la verdadera educación. Y, es necesario recordarlo, el adoctrinamiento es la forma de <<educar>> según la lógica de <<Auschwitz>>” (Mèlich, 2004, p. 93).

### **1.3.2. Derivas de la educación formal en la actualidad.**

Puede que no resulte en exceso descabellado afirmar que los rumbos que ha tomado la educación en contextos formales en los últimos años siguen la estela del racionalismo ilustrado, al tiempo que se ven influidos por las características de la sociedad actual antes señaladas. Esta idea descansa sobre una serie de condiciones que pueden ser identificadas en el enfoque pedagógico predominante desde el que se aborda la educación en la mayor parte de contextos escolares. En lo sucesivo se tratará de exponer en mayor detalle algunas de ellas, como son: abstracción, eficacia, control, técnica, memorización y mercantilización.

En primer lugar, por lo que se refiere a la abstracción, ésta se relaciona con un modo particular de entender tanto los contenidos de la tarea educativa, como la comprensión del propio proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este sentido, Gárate y Ortega (2013) critican la prevalencia de un “conocimiento científico-formal que implica el recurso a categorías preestablecidas, leyes generales de causalidad y a sistemas cerrados de explicación” (p. 172), así como defienden la necesidad de poner en evidencia un discurso que aborda lo educativo desde la objetividad y la neutralidad. La acción pedagógica que se planifica desde esta perspectiva pone el acento del aprendizaje en los contenidos, que son formulados de un modo objetivo, formal, neutral, razón por la que Bárcena y Mèlich (2000) lo llaman un “saber sin sabor” (p. 153). De manera análoga, según Kükürt (2015), la educación actual a la que llama “educación moderna de masas” adolece de varias contradicciones, como son: por un lado, una visión reduccionista del alumnado al programar unos propósitos uniformes que repelen la pluralidad de características e intereses individuales; por otro lado, una tensión en la relación docente-discente al confrontar como figuras antagonistas el alumnado y el profesorado como representación de la autoridad.

En segundo orden, cabe atender a la eficacia como condición que supuestamente aporta las garantías necesarias para poder constatar que la acción educativa es válida. Según Biesta (2015), esta idea tiene que ver con la búsqueda de recetas pedagógicas eficaces que respondan a la pregunta “¿qué es lo que funciona?”, sin

caer en la cuenta de que este cuestionamiento está vacío al no encontrarse unido al aspecto teleológico, esto es, cuando no se da la reflexión acerca de “¿para qué funciona?”. Por eso, el autor defiende que el discurso de la educación eficaz no alcanza para comprometerse con una buena educación, ya que la eficacia únicamente refiere al alcance del efecto esperado sin aludir a si aquello que se persigue es o no deseable. Al respecto, apunta Ortega (2004) que el énfasis en la eficacia educativa ha servido para racionalizar y optimizar la praxis pedagógica, en un intento de superar una etapa previa en la que las prácticas estaban basadas únicamente en el sentido común o la experiencia sobre qué es lo que funciona.

En tercer lugar, puede atenderse a la pretensión de reducir la incertidumbre que envuelve la acción docente mediante la voluntad de alcanzar el máximo control sobre las variables que influyen en los procesos educativos. Siguiendo a Gárate y Ortega (2013), se trata de una visión pragmática orientada hacia “la obtención de resultados evaluables, traducidos en un saber hacer, o qué y cuándo hacer” (p. 109). Para los autores esto implica que se aborde la relación educativa desde la necesidad de conocer al alumnado para ajustar el proceso y que se prioricen aquellos contenidos y estrategias que aportan mayores garantías de éxito.

El control de las variables que operan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en la preocupación prioritaria de la investigación y praxis pedagógicas. «Dar cuenta», explicar lo que sucede en el aula ha sido y es la gran aspiración del saber pedagógico (Ortega, 2004, p. 6).

Por eso, para autores como Bárcena y Mèlich (2000), es pertinente hablar de una “pedagogía de la programación” (p. 43) dentro del contexto de la globalización. Ésta ha traído consigo la extensión de la incertidumbre a distintas esferas de lo social, acentuando este modo de comprender lo educativo.

Seguidamente y en estrecha relación con los rasgos ya mencionados, cabe aludir al énfasis que se le ha venido dando en el sistema educativo a todo lo relacionado con la técnica. Objetivos, contenidos y finalidades de la acción educativa cada vez más se formulan desde una mentalidad tecnocrática, de modo que autores como Mèlich (2001b) llegan a afirmar que la propia educación está empezando a ser considerada como una tarea técnica. Si bien esta cuestión puede parecer en un principio inocua, tiene fuertes implicaciones para la formación de las nuevas generaciones, en tanto

que estrecha el foco de lo educativo en los resultados que se obtienen de modo individual y en un plazo de tiempo reducido.

Se tiende a identificar el proceso educativo con el proceso industrial en el que todo está predeterminado. La tecnificación, mal entendida y mal aplicada, de la enseñanza ha vaciado de <<sentido>> la tarea educadora del profesor (...) Y la educación, por su propia naturaleza, escapa a todo control y planificación exhaustivos (Ortega y Romero, 2019, p. 35).

En una llamada de atención de los riesgos que esto entraña, Ortega (2004) advierte que “[e]ducación es y supone algo más que la simple implementación de estrategias o conducción de procesos de aprendizaje” (p. 9). Si los fenómenos educativos se abordan prestando atención únicamente a alguno de sus dominios en detrimento o, lo que es peor, omisión de otras dimensiones de la persona, es de esperar que aquello que dejamos a un lado se vea afectado de alguna manera. Así, por ejemplo, para Biesta (2015), el énfasis actual en el éxito académico genera un estrés desmesurado en las nuevas generaciones, sobre todo en aquellos contextos culturales en los que el fracaso implica pagar un alto precio. Y es que se dedican todos los esfuerzos didácticos a que el alumnado aprenda, obviando cuestiones tan relevantes como qué aprende (contenido), por qué razón (finalidad) y de quién (relaciones interpersonales). Por eso, el autor defiende la necesidad de teorías de la educación que aborden la enseñanza y no solo el aprendizaje.

Otro de los aspectos en los que se ha estado centrando la praxis pedagógica en los últimos tiempos es en la memorización de contenidos, en el marco de una concepción del estudiante como *tabula rasa* que rellenar con todo aquello que desconoce. La crítica a esta visión tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje no resulta, de hecho, novedosa. En efecto, corrientes pedagógicas como la Escuela Nueva o el modelo de alfabetización propuesto por Paulo Freire (2012) ya se postulaban en contra de considerar la memoria como la panacea de la pedagogía:

Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan (p. 72).

A pesar de los intentos por cambiar las metodologías y estrategias didácticas, la educación actual aún sigue centrada en la transmisión de saberes y conocimientos formulados en términos academicistas. Memorización de contenidos y el dominio de técnicas y competencias son los caminos a través de los que se pretende formar individuos que estén preparados para incorporarse al entorno social y laboral que les rodea (Gárate y Ortega, 2013).

No hay actuaciones que sean neutrales o indiferentes. El problema es que el profesor no suele ser consciente de esta dependencia y aplica, casi automáticamente, las mismas estrategias o modos de enseñar en contextos y en individuos muy diferentes. La enseñanza se convierte, así, en una actividad rutinaria, robotizada, que solo tiene como referencia la experiencia acumulada o heredada, y casi siempre acrítica (Ortega y Romero, 2019, p. 34).

Lo expresado hasta aquí abre la puerta a la consideración de otra de las derivas de la educación en la actualidad. En este caso, se refiere a la mercantilización de la educación, esto es, el apego a responder a las demandas del mercado de trabajo. En otras palabras, se insta a los educadores a equipar al alumnado con conocimientos, habilidades y competencias que resultan valiosas para el mercado laboral, dentro de un sistema que premia la competitividad y que se pone al servicio del crecimiento económico (Kükürt, 2015; Zamora, 2018). Así, uno de los principales propósitos del sistema educativo hoy es ajustar los procesos pedagógicos para formar futuros trabajadores idóneos, finalidad que se encuentra muy en la línea de valores asociados al mercado como la utilidad o la rentabilidad (Arboleda, 2014). Esta es una de las formas en que la lógica instrumental y la lógica de funcionamiento del mercado acaban por calar en las escuelas. A colación de esto, indica Giroux (2019) que tanto la escolarización formal como otros espacios culturales, acaban por sucumbir a las dinámicas de rendición de cuentas imperantes en el capitalismo. Razón por la cual Bárcena y Mèlich (2000) defienden una pedagogía crítica en las sociedades actuales que sea radicalmente nueva, en tanto que esté centrada en lo que queda fuera de la lógica del sistema.

Precisamente, este constituye otro de los puntos ante los que la pedagogía ha de oponer resistencia: una educación que evite ser instrumentalizada. La educación ha de tratar de evitar la perversión de caer en las dinámicas propias del mercado o en reduccionismos que mutilen la persecución de finalidades verdaderamente

educativas, esto es, valiosas. Por eso, Mèlich (2014) apunta tres desafíos de la educación en la actualidad, que refieren a la crítica de toda forma de pensamiento metafísico, la importancia de una pedagogía de la memoria, así como a la denuncia de cualquier lógica de la crueldad. Todo lo anterior parece poner de relieve la pertinencia de que la teoría educativa emprenda una profunda reflexión sobre cuál es el concepto de educación que se está manejando actualmente, en respuesta a qué ideal antropológico, y de esta manera se pueda replantear las bases sobre las que está haciendo descansar su discurso (Bárcena y Mèlich, 2000; Ortega y Romero, 2019).

### **1.3.3. Una mirada al horizonte de la acción pedagógica.**

La importancia de que la educación tenga en cuenta cuáles son sus presupuestos de partida y cuál es la finalidad que quiere lograr puede parecer algo evidente. Sin embargo, en vista de la influencia del pragmatismo imperante en la actualidad, conviene retomar siquiera brevemente estos asuntos. Autores como Fullat (1992) defendieron hace más de dos décadas que la finalidad es inherente a la propia acción educativa, pues la educación “es vertebralmente teleológica –de *telos* que en griego significa fin–” (p. 212), al tiempo que indica que cualquier reflexión pedagógica necesariamente tiene que pasar por la inclinación hacia un modelo antropológico. “Al fin y al cabo, siempre se educa a alguien, para algo” (Fullat, 1997, p. 24).

Si se quiere educar, y no hacer otra cosa, la cuestión ética y antropológica es inevitable. Nos movemos inexcusablemente en el terreno de la filosofía de la educación como marco de interpretación de toda acción educadora. El marco teórico que adoptemos funciona como paradigma en el que se explican cada una de las actuaciones del profesor, y en el que cada actuación encuentra coherencia y soporte (Ortega y Romero, 2019, p. 34).

Otra mirada al respecto es la que aporta Bouché *et al.* (1998), para quien el sentido teleológico de la educación apunta hacia finalidades múltiples, plurales. En el caso de que esto sucediese, surge la necesidad de establecer una jerarquía y secuenciación que distinga entre “fines inmediatos” y “fines superiores o últimos”, tratando de no perder de vista ninguno de ellos. A su vez, el fin o los fines hacia los que se camine pueden ser explícitos o, de lo contrario, no estar definidos de una manera nítida. En cualquier caso, lo que parece claro es que esperar a que la educación produzca resultados por sí sola, sin ningún planteamiento de antemano

resultaría en exceso inocente, cuando no irresponsable (García Amilburu, 2009). Así, se puede hacer referencia a cómo la ética y la antropología se sitúan “el núcleo mismo de la acción educativa (...) *Qué hombre y qué sociedad* queremos promover están en el inicio de toda actividad educadora” (Ortega y Romero, 2019, p. 36). Es por ello que Gárate y Ortega (2013) sostienen que la tarea pedagógica siempre viene de algún lugar y va hacia otro distinto. “Sin esta brújula la acción educativa es una acción loca, arbitraria y el discurso un enredo. No se va a sitio alguno” (p. 23).

Teniendo en cuenta lo anterior, además de la finalidad a la que se atiende, se pueden (y deben) esbozar algunos puntos de arranque de la acción pedagógica. Justamente, los parámetros de partida van a ser los que delimiten la concepción o perspectiva educativa desde la que se actúa. En el caso particular de la investigación que aquí se presenta, procede sugerir algunos de ellos de la mano de autores clave, aún a riesgo de que puedan intuirse de lo expresado en otros epígrafes.

Uno de los aspectos más básicos, aunque no por ello menos importante, a tener presentes es que la educación es en sí misma una tarea ética. Cualquier referencia al quehacer pedagógico ha de estar cargada de valores morales. Educación y ética pueden incluso considerarse parte de un mismo asunto, pues la ética se encuentra en los propios cimientos de la educación y “fuera de este espacio de eticidad no hay educación alguna” (Gárate y Ortega, 2013, p. 114). Si se asume que la ética debe impregnar todo lo relacionado con la acción del docente, esto es aplicable también al tratamiento que se da a los contenidos de la educación. Pedagogos como Freire (2012) abogan en esta línea por un planteamiento crítico que “estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema” (p. 73).

Otro de los puntos que resultan tan elementales como recurrentes en la investigación pedagógica es que la educación ha de desarrollar las potencialidades de la persona de un modo integral. Siguiendo de nuevo a Gárate y Ortega (2013), parecer existir un cierto consenso entre los profesionales de la educación en torno a esta cuestión y, sin embargo, dicho acuerdo tácito no parece traducirse en una aplicación a la práctica docente. De ahí que los autores lleguen a expresar que “[c]on demasiada frecuencia en educación abundan más los buenos propósitos que la realización de los mismos” (p. 157). Si acaso pudiera haber alguna justificación

para esta dura crítica, más aun teniendo en cuenta los efectos del excesivo énfasis que se ha venido dando a la racionalidad instrumental en educación, puede resultar interesante lo apuntado por Bouché *et al.* (1998):

La educación, repetimos constantemente ha de ser integral, pero tal integridad no hace más que afirmar la necesidad de educar todas y cada una de las potencialidades humanas o de sus valores, pero silencia el sentido y el orden jerárquico de los mismos (p. 177).

Por otra parte, la pedagogía en la época presente ha de ser capaz de lidiar con la incertidumbre que caracteriza tanto a la sociedad que la rodea, como a los sujetos de la educación, así como a la propia praxis didáctica. Las dinámicas sociales en la actualidad conllevan que los individuos sientan cada vez una mayor incertidumbre sobre el devenir de sus vidas. Además, los procesos de enseñanza-aprendizaje difícilmente pueden ser controlados en su totalidad, pues es necesario dejar un margen a la improvisación y aventura que es la que posibilita que el alumnado haga suya la experiencia educativa. Paralelamente, el modelo de hombre que se perfila como horizonte de la tarea docente, ya cuenta con la inconclusión e indeterminación humanas como categorías antropológicas de partida, razón por la cual se afirma que “el ser humano es un ser que espera; vive siempre a la espera de algo o de alguien; no se siente definitivamente instalado en nada. Todo en él es provisional, contingente” (Gárate y Ortega, 2013, p. 35).

Lo expuesto hasta aquí no quiere decir que la acción educativa no sea susceptible de estar ligada a su contexto. Contexto que puede ser entendido como las particularidades culturales en las que se inserta (García Amilburu, 2009), como la realidad socioeconómica que la envuelve (Gárate y Ortega, 2013) o como las condiciones espaciotemporales que la sitúan en unas coordenadas históricas determinadas (Freire, 2012). Todo ello implica que para poder responder pedagógicamente a las necesidades de cada uno de los estudiantes se tenga que partir de las condiciones reales en las que se desarrolla su existencia. “Siendo los hombres seres en “situación”, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan (...) Los hombres *son* porque *están* en situación” (Freire, 2012, p. 126). De ahí que sea urgente realizar “un gran esfuerzo para recuperar al sujeto de la educación como ser histórico,

gramatical, alejado de toda influencia idealista que ha conducido a la pedagogía a la pérdida de la realidad” (Gárate y Ortega, 2013, p. 85).

Otro de los aspectos que delimitan esta perspectiva educativa es la propia concepción de la pedagogía, así como la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje. La pedagogía es comprendida con arreglo a la promoción, esto es, se centra en inspirar, orientar y revitalizar aquellos aspectos de la sociedad democrática susceptibles de mejora (Barrio, 2005; Giroux, 2019). Como ciencia, tiene la responsabilidad de ordenar el sistema socioeducativo con propuestas concretas que se dirijan hacia la convivencia pacífica y la libertad social de la enseñanza (Bouché *et al.*, 1998). La idea de que la pedagogía se encuentra apegada a la libertad es compartida por Bárcena y Mèlich (2000), puesto que destacan que solamente es la libertad la que asegura un aprendizaje auténtico y la que permite evitar el sometimiento del estudiante a la voluntad del docente: “El aprendiz es libre para aceptar lo que tan sólo se puede presentar como una propuesta, como *invitación*, es decir, como regalo. Sólo desde *una cultura de la donación*, de la generosidad, es posible educar, enseñar y aprender” (p. 185).

#### **1.3.4. Profesorado y relación educativa.**

Con mayor o menor suerte en los juicios de valor que se han realizado hasta la fecha, lo cierto es que se señala al profesorado como un factor clave del sistema educativo formal. Incluso, podría llegar a pensarse que hacer referencia al cuerpo docente como un mero “factor” o “elemento” es reducir en exceso el alcance de su influencia en los procesos educativos. En este sentido, Biesta (2015) critica duramente las situaciones en que se destaca la importancia de que el docente “funcione” de un modo efectivo, como si acaso el profesorado fuera equiparable a meras piezas que ajustar dentro de un engranaje. El autor denuncia que tales aseveraciones pasan por alto tanto la humanidad de las personas a las que refieren como su profesionalidad.

Por su parte, Pennac (2008) comulga con la idea de que el docente es decisivo en la educación en contextos formales, llegando a afirmar que: “La escuela la hacen, en primer lugar, los profesores” (p. 49). Además, defiende que un buen docente no lo perfila únicamente un buen método, sino que ha de complementarse con “amor” (p. 250). Entiende el amor en la pedagogía como el apoyo o guía que presta el



docente para que el alumno pueda descubrir su camino de construcción personal a pesar de las dificultades. Así mismo, Pennac (2008) indica algunas características que ha de poseer un buen docente, dibujando un perfil que incluye aspectos como: alguien que no inspira miedo; que rescata a los peores alumnos; que acompaña al estudiante a vivir y a aprovechar su presente; que confía en las posibilidades de todos sus alumnos; paciente; que no juzga ni etiqueta; que cree en las capacidades del alumno y se lo hace saber; que trata que cada cuál de lo mejor de sí; que invita a comprender y reflexionar; que enseña la importancia del esfuerzo; que siente respeto y consideración por cada uno de sus alumnos.

Indagando un poco más en el perfil docente, Ibáñez-Martín (2015) aboga por la figura de “un profesor educador mentor que es consciente de que ni es el centro de la acción educativa ni puede darse por satisfecho simplemente porque sus alumnos hayan aprendido nuevos conocimientos” (p. 25). Así, pues, para Biesta (2015) el docente no solo ha de cuestionarse la manera más efectiva o eficiente de hacer las cosas, sino también la más educativa. Huelga decir que atender al modo más educativo de enfocar el proceso y de atender a la finalidad de la educación conlleva fuertes implicaciones para el rol del profesorado. En definitiva, para el autor se trata de ensanchar el horizonte sobre lo que concierne a la función docente, yendo más allá de modas y soluciones superficiales que distraen del cuestionamiento del propósito de la educación.

De este modo, se puede entrever que dentro de las características consideradas como deseables para el ejercicio de la docencia se incluyen no sólo atributos relacionados con lo que hace dentro del aula, sino también cualidades referidas a su talante personal. Por ejemplo, para Gárate y Ortega (2013) el perfil del buen docente incluye que el educador sea “un experto en humanidad, un enamorado de la vida” (p. 23). De un modo similar, Freire (2012) destaca la necesidad de que la docencia se encuentre impregnada por una creencia férrea en el poder creador de los hombres, asumiendo un rol más cercano al compañerismo que a la autoridad. Al respecto, Ibáñez-Martín (2015) realiza una llamada de atención: “Evitar tratar al otro como un mero objeto es tan erróneo como dejarse llevar por una cómoda tolerancia, que se traduce en un real desinterés por la persona del educando” (p. 23).

Los rasgos anteriores sitúan a la praxis pedagógica en un escenario en el que cobra gran relevancia la relación educativa que se establezca entre el profesorado y el

alumnado, pues a menudo aluden a la forma en que el educador se acerca al educando. Es interesante remarcar al respecto, como indica Vila (2019), que “el mundo de las emociones entrelazadas que se configuren en el aula define la posibilidad de influencia y de reconocimiento de autoridad por parte del alumnado y viceversa, dentro de la asimetría relacional inherente a la función docente” (p. 189), ya que la relación educativa, según la definición de este autor

tiene como objeto de conocimiento un sujeto, o mejor dicho, su finalidad en cierto sentido tiene como objeto al educando, en el sentido de que hay una intencionalidad en la relación teleológicamente marcada y definida, pero precisamente ese fin asumido no puede obrar al margen de la persona a la que se dirige (p. 185).

Antes que nada, es preciso recalcar que esta concepción de la relación pedagógica es antagónica a la de la educación tradicional. En ella, se entiende la enseñanza como una acción unidireccional en la que el profesor es poseedor y transmisor de contenidos que el alumno recibe (Ortega, 2004), adoptando roles muy lejanos entre sí, cuando no contrapuestos. La superación de la oposición educador-educando es una cuestión fundamental para Freire (2012), quien aboga por la idea de que el vínculo implique reciprocidad. La predisposición hacia el otro también es señalada por autores como Bouché *et al.* (1998), quien asume que la educación siempre va a implicar la realización de valores morales, tarea que tiene un fuerte carácter social y que le viene dado por la necesidad de realizarse a partir de la apertura al otro por parte del educador. A su vez, esos valores morales que se favorezcan van a dilucidar un modo particular de entender la propia existencia, encontrando su reflejo en la relación pedagógica:

El sentido de la vida en cada individuo tiene mucho que ver con la relación que cada uno establece con el mundo y con la relación de uno mismo con los demás; relación siempre provisional que la tenemos que afirmar e inventar en cada momento, pues no es algo que lo consigamos de una vez para siempre (Gárate y Ortega, 2013, p. 35).

No obstante, para autores como Säfström (2003), la educación ha de ser comprendida como una relación especial entre personas, una relación que se inscriba lejos de los parámetros del *ego*, motivo por el cual Freire (2012) apunta que nadie se educa individualmente, sino en comunicación con otros y con la mediación del mundo. “A diferencia del adoctrinamiento, toda transmisión

*educativa* se caracteriza por la capacidad creativa de aquél que la recibe” (Mèlich, 2004, p. 92), de modo que una relación educativa comprendida desde esta perspectiva ha de contemplar al alumnado como alguien que actúa y experimenta, como alguien que adquiere experiencias. En consecuencia, esto pone de relieve que el tipo de relación pedagógica que fomente el profesorado va a tener repercusiones cruciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje y desde el planteamiento que aquí se presenta siempre va a implicar que el docente apruebe y desee que el alumnado tenga margen para su libertad de acción (Bárcena y Mèlich, 2000). Desde este posicionamiento, autores como Vila (2019) señalan que la relación educativa ha de comprenderse como algo de mayor complejidad que la mera interacción de carácter didáctico, puesto que “está relacionada con el establecimiento de climas positivos en las aulas y no tanto en lo que hace el maestro o maestra o lo que le pasa al alumno o alumna” (p. 182).

En consonancia con lo anterior, se asume que es precisamente la relación educativa la que posibilita un aprendizaje realmente valioso para el alumnado. Esta consideración es la que lleva a autores como Mèlich (2001b) a entender este vínculo como una condición ineludible de la educación, en tanto que llega a afirmar que “[h]ay *aprendizaje* desde el momento en que maestro y alumno entran en relación” (p. 76). Más recientemente, Martín-Alonso, Blanco y Sierra (2019) han señalado que para que la relación pueda ser considerada como pedagógica es preciso que el profesorado conozca las necesidades de su alumnado, así como la manera en que puede apoyarles para que las superen. En la respuesta a las necesidades del alumnado dentro de esa relación, el docente ha de responsabilizarse de todos y cada uno de sus estudiantes. A decir de Mínguez y Pedreño (2019):

ser responsable del otro es un acontecimiento que comienza con un nuevo lenguaje: el de la escucha y el respeto del otro en actitud de acompañarlo en sus circunstancias concretas. Ponerse a la escucha es una forma solícita de cercanía y atención; significa encontrarse con el otro, mostrar que tengo interés en él, compartir afecto mutuo y cultivar el reconocimiento, la seguridad y la acogida del otro (p. 133).

Esa respuesta, esa responsabilidad, tiene mucho que ver con la disposición del docente, con su receptividad, con el estar preparado para atender a las demandas de otra persona en el momento en que sea preciso (Bárcena y Mèlich, 2000). Por esta

razón, resulta difícil para Martín-Alonso, Blanco y Sierra (2019) pensar la relación educativa al margen de la experiencia subjetiva del encuentro en el aula que tienen tanto educador como educando. No obstante, cabe tener presente la posibilidad de que la relación educativa se encuentre “lastrada por la «presión» del academicismo y sus urgencias, en forma de objetivos y rendición de cuentas para medir el rendimiento académico como referente máximo de lo educativo en el ámbito escolar” (Vila, 2019, p. 184). De ahí que Mèlich (2014) afirme que son los sucesos, las experiencias las que nos definen, que “los seres humanos somos más que lo que nos pasa, lo que nos sucede, que lo que hacemos o planificamos” (p. 23). De un modo similar, surge aquí para Bárcena (2012) la comprensión de la relación educativa como “acontecimiento o como experiencia –algo que le pasa al que aprende en el seno de un encuentro educativo asimétrico–” (p. 44), en defensa de que es la experiencia del vínculo educativo lo que posibilita que se pueda hablar del sujeto de la educación. Se trata, pues, de una condición tan primigenia como inescapable.

## **CAPÍTULO 2**

### **El pensamiento de Emmanuel Lévinas**



La perspectiva filosófica sobre la alteridad propuesta por E. Lévinas o, más específicamente, su particular modo de comprender la relación intersubjetiva constituye el planteamiento teórico de referencia sobre el que se construye esta tesis doctoral. Por ello, a lo largo de este capítulo se presenta un acercamiento tentativo a la obra y figura de este pensador, en un intento de dar respuesta a cuestiones tan fundamentales como quién fue Lévinas, qué aspectos abordó en su teorización sobre la alteridad o cuáles son los argumentos que llevan a estimar su pensamiento en el ámbito educativo. Para tal fin, se incluyen en primer lugar unas breves pinceladas sobre el contexto en el que se fraguó su pensamiento. Seguidamente, se exponen someramente los presupuestos básicos de su obra, prestando especial atención al modo en que articula la relación ética como vínculo de alteridad. Por último, se recogen algunas observaciones que pueden resultar de interés a la hora de tomar en consideración su obra desde una perspectiva pedagógica.

### **2.1. Aproximación al origen de la filosofía levinasiana**

El pensamiento filosófico de E. Lévinas puede ser entendido en la profundidad que le es propia si se tienen presentes las coordenadas espacio-temporales y circunstancias históricas en que se desarrolló su vida. De hecho, la evolución de sus reflexiones teóricas en torno a la alteridad se encuentra estrechamente vinculada a la formación académica y religiosa recibida, así como a las corrientes de pensamiento y acontecimientos que tuvieron lugar en su contexto histórico. Precisamente, son estos parámetros contextuales los que permiten comprender los motivos por lo que su obra se encuentra impregnada de un cierto escepticismo hacia las bases de la cultura occidental.

#### **2.1.1. Notas biográficas.**

Para comprender de dónde surge la filosofía de Emmanuel Lévinas es preciso apuntar unas breves notas biográficas que sirvan como marco contextual de su pensamiento. Nació en Kovno (Lituania) en 1905 y falleció en 1995, de modo que su vida transcurrió a lo largo del siglo pasado y, como no podía ser de otro modo, estuvo marcada por los graves acontecimientos históricos que tuvieron lugar en la Europa del momento (Malka, 2006). Él mismo caracterizaría el siglo XX como un

siglo “que ha conocido, en treinta años, dos guerras mundiales, los totalitarismos de izquierda y derecha, el hitlerismo y el stalinismo, Hiroshima, el gulag y los genocidios de Auschwitz y de Camboya” (Lévinas, 1993, p. 121).

Como hechos significativos a resaltar de la vida de este autor, siguiendo a González R. Arnáiz (2002), se puede señalar que, tras el estallido de la I Guerra Mundial (1914), su familia abandona Lituania y se instala en Ucrania. En 1920, regresó a su país de nacimiento. Durante esta etapa, el joven Emmanuel Lévinas continúa su formación académica en el Liceo, al tiempo que toma contacto con las obras de los grandes escritores rusos y profundiza en el estudio del hebreo y la religión judía. Tan sólo tres años después, en 1923, traslada su residencia a Francia, mientras en Alemania se empezaba a fraguar el partido nazi con la realización de su Primer Congreso y en Rusia la Secretaría General del Partido Comunista estaba próxima a caer en manos de Stalin. Instalado en Francia, Lévinas comienza los estudios de filosofía en la Universidad de Estrasburgo. Durante los años posteriores, a partir de 1928 más concretamente, recibirá la influencia de dos filósofos que marcarán los inicios de su recorrido filosófico: Husserl y Heidegger. Tras realizar estudios en Friburgo con Husserl, adquiere la nacionalidad francesa y publica su tesis doctoral sobre la Teoría de la intuición de este pensador, hecho que manifiesta la profundidad con que lo estudió. Con respecto a la influencia de Martin Heidegger, cabe destacar la presencia de Lévinas en los seminarios sobre las temáticas recogidas en *Ser y tiempo*, así como su asistencia junto a Franz Rosenzweig al Foro de Davos en el que pudo presenciar un intenso debate entre Cassirer y Heidegger sobre Kant.

Si bien es cierto que, tal y como apunta Chalier (1995), en los primeros escritos de Lévinas se puede advertir una clara inspiración en “la reflexión heideggeriana sobre la relación del hombre con el ser” (p. 33), posteriormente adoptará una posición muy alejada de este autor, tanto a nivel personal como intelectual. Precisamente, es a partir de 1933, coincidiendo con el nombramiento de Hitler como canciller, cuando Heidegger asume el cargo de rector de la Universidad de Friburgo en un gesto evidente de simpatía por el partido nazi. A partir de entonces, Lévinas se distancia drásticamente de él y lo critica duramente en distintas ocasiones como, por ejemplo, a través de las siguientes palabras: “Se puede perdonar a muchos alemanes; pero hay alemanes a los que es difícil perdonar. Es difícil perdonar a



Heidegger” (Lévinas, 1996, p. 47). No obstante, no puede afirmarse que el distanciamiento de la ontología heideggeriana estuviera motivado únicamente por razones de corte histórico-político, ya que la profundización en la tradición de pensamiento judío que inició a partir de entonces también tuvo un papel importante a la hora de identificar debilidades en la obra del que había sido su admirado maestro. Además, la ruptura con la filosofía de Heidegger puede entenderse como la asunción de una postura crítica hacia la tradición occidental en su conjunto (Zambrano, 2019). En este sentido, la publicación del artículo titulado *De l'évasion* en 1935 puede considerarse como el punto de inflexión que marca la ruptura con la línea de pensamiento heideggeriana y el inicio de un recorrido filosófico propio. Los acontecimientos que sucederían después en cierto modo revelan ese “carácter ‘premonitorio’ con el que se iniciaba su reflexión, abogando por ‘salirse del Ser’” (González R. Arnáiz, 2002, p. 58). Este punto de inflexión en su línea argumentativa coincide, a su vez, con el momento en que Lévinas entra en contacto con el pensamiento de Franz Rosenweig a través del análisis de *La estrella de la redención*, obra de la que toma la idea de que la religión judía puede constituir una valiosa fuente de inspiración a la hora de buscar el sentido de lo humano, en contraposición a la filosofía laica sobre la que se había construido la ontología occidental (Zambrano, 2019).

En 1939 comienza la II Guerra Mundial y Lévinas es llamado a combatir contra el nazismo. Apenas un año después, es capturado y hecho prisionero durante toda la guerra en un campo de concentración para oficiales en Alemania (Chalier, 1995). El conflicto bélico marcaría profundamente su trayectoria vital, tanto por la vivencia de su propio cautiverio como por la constatación de que toda su familia fue asesinada por el ejército nazi. Así, las reflexiones sobre la alteridad y el sufrimiento del Otro que se gestaron durante los años de presidio comienzan a cobrar cada vez un mayor protagonismo en la orientación de su pensamiento posterior, llegando a afirmar Lévinas (1993) que “[e]l Holocausto del pueblo judío bajo el imperio de Hitler se presenta como el paradigma de ese sufrimiento gratuito” (p. 122), razón por la que no se puede negar que “Europa tiene mala conciencia” (p. 226). De esta manera, puede comprenderse que la desvinculación de Lévinas con respecto a la línea de pensamiento heideggeriana responde a razones de índole personal, religiosa e intelectual. Sobre este asunto, se pregunta García-Baró (2016)

cómo no iba a centrarse Emmanuel Lévinas en superar los presupuestos teóricos de un maestro que comulgó con tales atrocidades, teniendo en cuenta que hablamos de:

un filósofo lituano de habla rusa, estudiante en Francia y en Alemania, discípulo entusiasta de Martin Heidegger, se encuentra en plena juventud con la persecución racial, la derrota de Francia, la amenaza de la liquidación de la cultura inspirada - directa o indirectamente- en la Biblia y en Platón. Y ha de reconocer que su admiradísimo maestro en filosofía colabora con la barbarie (p. 7).

En vista de lo anterior, hay que resaltar que el contexto sociohistórico en el que se fragua su pensamiento resulta bastante peculiar, no sólo por su propia experiencia vital sino también porque tuvo contacto con fuentes muy diversas como los clásicos rusos, la Biblia, el Talmud y la Torá, así como con los principales teóricos y filósofos europeos de la época (Sucasas, 2006). Por eso, apunta Vázquez (2014) que las dos principales causas por las que a Lévinas le surge la necesidad de reflexionar acerca de la esencia de lo humano y sus límites tienen que ver con:

- a) Dependencias y filiaciones: su inmersión en el pensamiento franco-alemán de las décadas veinte, treinta y cuarenta de siglo pasado.
- b) Necesidad vital: su pertenencia a una sociedad y a una raza, junto al sentimiento que irradia del sufrimiento experimentado física, moral e intelectualmente por los excluidos y señalados durante la II Guerra Mundial. Sentimientos desde los que se cuestiona no solo las acciones, sino los principios metafísicos y morales que han posibilitado este acontecimiento (p. 76).

En términos más generales, cabe señalar que hay quienes consideran su pensamiento como una de las mayores aportaciones filosóficas del siglo XX, siendo el judaísmo una de sus principales fuentes de inspiración (Urabayan, 2005). De hecho, desde 1946 estuvo impartiendo lecciones sobre la Torá en la Escuela Normal Israelita Oriental (en adelante ENIO) en Francia, asumiendo también la dirección de esta institución durante más de una década. “Formar parte de ese proyecto significaba para él poder contribuir de una forma directa a establecer de nuevo en Europa un espacio en el que pudieran volverse a vivir de forma plena la religión y la cultura judías” (Rodríguez-Martín 2019, p. 44). Durante esos años Lévinas estuvo compaginando el magisterio con el estudio y redacción de sus obras. En este

sentido, se le puede considerar como un profundo conocedor e intérprete de su tradición judía, cuyos textos estudió “con respeto, pero sin piedad” (González R. Arnáiz, 2002, p. 85). Por este motivo es por el que apunta Malka (2006) que la figura de este pensador lituano se encuentra muy ligada a su fe, cuestión que puntualiza mediante las siguientes palabras: “Filósofo. Judío. Filósofo y judío. ¿Filósofo judío? Se sabe que esa expresión no era del agrado de Emmanuel Lévinas” (p. 214), ya que “no quería quedar encerrado en un pensamiento confesional. Quería ser entendido y percibido como un pensador a secas” (p. 119).

Para profundizar un poco más sobre la influencia de sus creencias religiosas en su teoría filosófica, puede resultar interesante la perspectiva de otro pensador judío que se inscribe en una corriente de pensamiento muy distinta a la de E. Lévinas y que, precisamente por ello, puede ayudar a comprender cómo ciertos matices de la teoría levinasiana tienen sus raíces en el judaísmo. Sobre la relación entre religión, moralidad y alteridad, Cohen (2004) afirma que

el amor al extraño es un elemento creador para que surja el concepto del ser humano como prójimo. Y para la historia de las ideas morales tengo que dejar asentado el siguiente hecho: que el amor al prójimo o, para ser más exacto, el amor al que es extraño por su nacionalidad y su fe, es un mandamiento del judaísmo (p. 34).

De este modo, el citado autor defiende que una de las características más distintivas del monoteísmo judío es su constante referencia al otro como extranjero al yo. Igualmente, argumenta que el principio del amor al prójimo, que será interpretado desde distintas corrientes morales y éticas, también tiene su origen en la doctrina mosaica (Cohen, 2004). De lo anterior puede desprenderse que en la preocupación de Lévinas por reflexionar acerca de la alteridad como aspecto constitutivo de lo humano pueden haber confluído tanto su formación filosófica como religiosa.

### **2.1.2. El pensamiento de E. Lévinas como ruptura.**

En general, puede que no resulte muy descabellado afirmar que la postura que adopta Lévinas con respecto a la cultura de Occidente fue un tanto escéptica. Teniendo en cuenta los acontecimientos biográficos señalados en el epígrafe anterior, no es de extrañar que la perspectiva desde la que desarrolla su teoría se encuentre impregnada de una cierta desconfianza. Así, por ejemplo, Lévinas (2006)

no dudó en afirmar que Occidente considera con demasiada ligereza cualquier hecho como momento histórico, lo que provoca que los valores y referentes morales varíen continuamente, adoleciendo de una relatividad histórica en este sentido. Igualmente, cuando se refiere a los valores que orientan nuestro tiempo, critica que tras ellos se vislumbra una determinada concepción del saber que ha predominado en la civilización occidental (Lévinas, 1996). En palabras de Chalier (2002), Lévinas “queda sobrecogido de espanto ante la desgracia de un siglo más preocupado por la ciencia y la técnica que por atender a las vidas singulares” (p. 16), ya que él mismo presencié cómo ni el cristianismo, ni la tradición ilustrada, ni las respetadas instituciones opusieron apenas alguna resistencia al nazismo.

Nosotros, los judíos, fuimos los primeros en sentirlo. Para nosotros, la crisis del ideal humano, ya fuese de origen griego o romano (...) esta crisis se anuncia en el antisemitismo que es, en esencia, el odio hacia el hombre distinto, es decir, el odio del otro hombre (Lévinas, 2004, p. 350).

Acorde con lo anterior, Lévinas (2006) califica como inolvidables los hechos acontecidos a lo largo del siglo XX, esto es, la I y II Guerra Mundial, los totalitarismos y el Holocausto. De ahí que resulte interesante cómo señala la contradicción existente entre la admiración que se profesa desde otros grupos culturales, la comunidad judía en este caso, por el pensamiento o las instituciones europeas y los graves sucesos con los que comulgaron. Concretamente, señala que en distintos textos del Talmud se incluyen referencias a la civilización greco-latina, teñidas de un cierta devoción o admiración y, sin embargo, esto es lo que hoy día “con desconfianza, llamamos humanismo, con su capacidad de abusar y traicionar” (p. 55). Es en este punto en el que Gallardo (2004) justifica que el pensamiento de Lévinas pueda ser considerado como utópico, puesto que se sitúa muy lejos de la experiencia del sufrimiento y el silencio ante las brutales consecuencias de las políticas totalitarias. A decir de Gevaert (1980) los horrores vividos “nos arrancan cruelmente de la dispersión para ponernos frente al problema del significado fundamental de la propia existencia” (p. 15), produciéndose así una transformación del pensamiento sobre el hombre: “la repulsa de la primacía yo-mundo material y la afirmación decidida de la primacía yo-tú en el mundo” (p. 32).

En esta línea de ideas, se comprende que Lévinas advierte una crisis en el ideal antropológico occidental y se cuestiona acerca de los pilares de la filosofía de origen

griego. De hecho, “ve en el maestro Platón el comienzo de cierta decadencia” (Malka, 2006, p. 141), tanto por la gran importancia otorgada a la técnica como por la interpretación de lo humano a partir de la relación entre el yo y el conocimiento del mundo. Con ello se hace alusión a la línea de pensamiento cartesiana, cuya conocida máxima es *cogito ergo sum*, que se vincula con una perspectiva egológica en la que el yo es comprendido desde la individualidad, la razón, el pensamiento científico-técnico y la conciencia subjetiva (Gallardo, 2004). De un modo similar, para Perpich (2008) lo que ha supuesto el punto de partida para el cuestionamiento ético en la tradición moral occidental ha sido la semejanza o parecido entre el tú y el yo. La herencia compartida, entendida como la similitud en cuanto a capacidades, deseos, hábitos o afectos es lo que ha fundamentado el deber moral o ético hacia el otro. Por este motivo, apunta el citado autor que Lévinas construye todo su pensamiento en contra de la lógica de la *mismidad* preponderante en el clima político y social del siglo XX. Así, Perpich (2008) indica que Lévinas entiende la lógica de la semejanza que reduce *lo otro* (lo externo al yo) a *lo mismo* (al yo) como acto de dominancia al desechar cualquier forma de diferencia y, por ende, de alteridad.

En consonancia con lo anterior, González R. Arnáiz (2002) señala que la tradición filosófica occidental había estado buscando explicaciones sobre la realización y comportamiento humano en el Ser, esto es, en la Ontología. En cambio, Lévinas viene a proponer la ética como filosofía primera, abogando por la asimetría en la relación entre el tú y el yo como origen de toda humanidad. De hecho, en obras como *Totalidad e infinito* reivindica claramente una comprensión de lo humano que se salga de los parámetros del Ser como fuente de sentido para ir a buscarlo en lo otro, en la alteridad. Por eso, se dice que el pensamiento de Emmanuel Lévinas supone una crítica radical a los fundamentos de nuestra civilización:

La obra del filósofo lituano Emmanuel Levinas es una crítica a la filosofía occidental desde Grecia hasta la Ilustración, así como una negativa a aceptar esta concepción de la subjetividad y de la identidad. Levinas se encarga de <<desmontar>>, en primer lugar, el aparentemente sólido punto de apoyo de toda la filosofía occidental, de Jonia a Jena, esto es, la ontología de Parménides a Hegel, una ontología que reduce lo *Otro* a lo *Mismo*. En segundo lugar, Levinas se opondrá profundamente al sujeto entendido al modo del humanismo clásico, es decir, a una

idea de *sujeto* centrada alrededor de la libertad y la autonomía (Mèlich, 2001a, p. 12).

De este modo, el pensamiento levinasiano puede ser entendido como una crítica al papel tan destacado que han tenido las argumentaciones a favor del Ser o el *ego*. Para Gallardo (2004) pueden distinguirse cuatro ámbitos o niveles en los que la teoría de Lévinas se revela como antagónica: el primero de ellos se refiere al conocimiento, ya que “la antropología dominada por el ego revela una pronunciada tendencia a reducir toda la realidad a la razón explicativa” (p. 168); el segundo alude a la ética, en el que “esta misma interpretación del hombre está dominada por la idea de afirmación de sí: realizarse a sí mismo, afirmarse incluso a costa de los demás, utilizar a los demás como medios” (p. 169); el tercer nivel se corresponde con la concepción de la sociedad y la política, que Lévinas relaciona con el imperialismo; el cuarto ámbito o nivel es el metafísico y religioso, sobre el que critica no dejar “espacio para una verdadera trascendencia. Se atrofia la dimensión metafísica” (p. 169).

Si bien es cierto que la teoría levinasiana se posiciona en contra de toda una tradición de pensamiento, es preciso señalar que hay dos autores a los que se alude con frecuencia tanto para poner de relieve las distancias que los separan, así como para evidenciar que Lévinas desarrolla su discurso filosófico en oposición a sus tesis principales. En primer lugar, como ya se indicó anteriormente, Lévinas manifiesta claras discrepancias con la teoría del Ser de Martin Heidegger. De hecho, para González R. Arnáiz (2002) “[l]a tematización heideggeriana del Ser, a juicio de Lévinas, no daba más de sí; es más, rechazaba como impensable todo aquello que excediera los límites del ser/ente o del ser/pensar” (p. 120) y, por eso, presenta sus postulados sobre el compromiso con el otro en *Totalidad e infinito* y en *De otro modo que ser o más allá de la esencia* como una alternativa a los principios recogidos en la obra heideggeriana *Ser y tiempo*, pudiendo llegar a afirmarse que es en este punto cuando se desvincula totalmente del que fue una gran influencia en sus inicios (Malka, 2006). A partir de entonces, Lévinas “permanece constantemente rebelde a la ontología, pues, según él, el ser no permite pensar lo humano” (Chalier, 1995, p. 10). Al respecto, resultan muy ilustrativas las palabras que utiliza el propio Lévinas para referirse a la concepción del ser en la teoría de M. Heidegger cuando afirma que se trata de “[a]lgo parecido a lo que uno oye

cuando se acerca una concha vacía a la oreja, como si el vacío estuviera lleno, como si el silencio fuera un ruido” (Lévinas, 1991, p. 44). Así, Lévinas rompe con la máxima centrada en la ontología del yo, poniendo en cuestión todo lo vinculado con la perseverancia en el ser y proponiendo, en su lugar, que la unicidad del sujeto se constituye al ir más allá de la esencia, o sea, al buscar un modo que es de otra forma que el Ser (Biesta, 2003).

En segundo lugar, la teoría de la alteridad levinasiana también puede ser entendida como una ruptura con algunos de los fundamentos de la corriente de pensamiento iniciada por Immanuel Kant, especialmente en lo que concierne a los orígenes de la moral y la libertad. En la filosofía kantiana se otorga una gran importancia al concepto de *deber* como fuente de toda conducta moral objetiva, siendo el imperativo categórico la fórmula que refiere a cómo la moralidad debe ser y no tanto a lo que es (Fullat, 1992). En otras palabras, existen una serie de leyes morales universales a las que las personas han de atender. Éstas tienen un carácter abstracto e impersonal, de manera que puede decirse que se trata de un ideal a seguir o, lo que es lo mismo, un “deber-ser”. Por ello, el hecho de que un sujeto pueda comportarse de un modo ético o no, con arreglo a esos universales morales, depende en exclusiva de su capacidad para razonar autónomamente. Así, las éticas de influencia kantiana asumen que “la moralidad es esencialmente una esfera autónoma, basándose como lo hace en el respeto puro a la ley universal” (Lipovetsky, 1994, p. 29). Indica Chalier (2002) que es precisamente “la autonomía la que funda el respeto al otro que se le debe” (p. 83), puesto que esa autonomía del razonamiento moral también es extensible a las relaciones sociales, al modo de actuar para con los demás. De ahí, que una diferencia fundamental entre las filosofías de Kant y de Lévinas sea la fuente de la ética, siendo para Kant la autonomía del ser, la preponderancia de la razón y para Lévinas la heteronomía moral, la exterioridad del otro. Por eso, afirma la autora que “el imperativo categórico únicamente vale en el marco de la autonomía” (p. 132), ya que Lévinas “no comparte la esperanza kantiana de una *época ilustrada*” (p. 17) o, al menos, no en los mismos términos.

Otro de los aspectos en los que se pueden identificar grandes diferencias entre estas dos líneas de pensamiento es en la forma de abordar los orígenes de la libertad individual. Desde la perspectiva kantiana, la libertad se encuentra ligada a la

autonomía en la toma de decisiones o autonomía de voluntad, ya que se entiende como persona libre aquella que escucha la razón en su interior y decide obedecerla (Chalier, 1995). Libertad, entonces, es asimilable a la obediencia de los mandatos de la razón autónoma. Sin embargo, esto no implica que el ser humano tienda espontáneamente hacia la moralidad, fundamentada como ya se indicó en principios universales e impersonales. La moralidad emerge de la coincidencia entre la elección individual autónoma y libre y el universal abstracto pactado como deseable (Bárcena y Mèlich, 2000). Es justamente este motivo el que lleva a Gárate y Ortega (2013) a criticar esta concepción de la ética y la moral, cuando afirman que:

Es esta una ética indolora, ajena a lo que acontece en la vida humana, una ética incapaz de dar cuenta de las relaciones del hombre con el mundo y con los demás. Es una ontología que sólo se reconoce deudora de los “grandes principios” (p. 109).

A grandes rasgos, puede decirse que tanto la teoría de Heidegger como la de Kant guardan relación con una determinada concepción antropológica a la que ya se hizo alusión en el capítulo anterior. De hecho, el ideal de *antrophos* dominado por la capacidad de razonar y concebido desde un plano puramente individual no es algo novedoso. Por eso, Gevaert (1980) afirma que son ya varios siglos en los que se ha venido pensando el “ser del hombre con ayuda de la fórmula *animal rationale*: un ser viviente (orgánico) dotado de razón. Esta indicación evidentemente no tiene nada de falsa, pero parece insuficiente” (p. 29). En este punto, es donde la teoría de Emmanuel Lévinas resulta oportuna ya que, según Gárate y Ortega (2013) “no nace de una reflexión de la dignidad de la persona, no nace de la razón, ni de principios universales y abstractos, sino del mandato inapelable del rostro doliente del otro” (p. 134) y, por eso, añaden que su ética se fundamenta en la experiencia y presencia del otro. Algo similar defiende Fernández Guerrero (2015) cuando afirma que Lévinas cuestiona el enfoque con que se ha abordado la filosofía en Occidente, puesto que las ontologías centradas en el yo, en el sujeto y la construcción de su identidad le parecen deficitarias. En su lugar, Lévinas apuesta por una “ontología de la alteridad que sitúa todo lo que no es yo en el núcleo de la reflexión filosófica” (p. 441). Acorde con lo anterior, apunta Gallardo (2004) que el ideal antropológico al que atiende la filosofía de Lévinas se apoya principalmente en dos cuestiones: “por un lado, una crítica radical de la *egología* basada en el *cogito* de Descartes,



por otro lado, la afirmación de la primacía del otro como verdad fundamental del hombre” (p. 168).

Siguiendo de nuevo a González R. Arnáiz (2002), resulta pertinente en este punto matizar que la novedad -e, incluso, radicalidad- de la teoría de la alteridad levinasiana está en que busca la fundamentación de la ética en el encuentro con el otro y no en la racionalidad o autonomía de voluntad individual. Desde esta perspectiva, el principal objetivo de la reflexión filosófica es encontrar el sentido de lo humano, asumiendo que la subjetividad de la persona no se constituye desde el sí-mismo sino desde el otro. En otras palabras:

consiste en ‘dar razón’ de ‘lo humano’ entendido como aquello que está siempre por pensar. Humanismo siempre por hacer, que implica el reto y el compromiso de una reflexión *abierta* a ‘lo otro’ -más acá y más allá de la racionalidad-. Humanismo ético y, por ello, humanismo <<lejano>>, pero al que es preciso referirse como cuestión primera y vital de sentido (p. 125).

Si bien es cierto que la teoría levinasiana se abordará en mayor profundidad en el siguiente epígrafe destinado a tal fin, sí que conviene ahora siquiera señalar que, tal y como indica Chalier (1995), su obra pretende esclarecer el sentido de lo humano en un momento sociohistórico en que, a su parecer, no se da respuesta a esta cuestión. Por eso, se dice que la fuente de la moral Lévinas la encuentra en el sujeto, pero siempre en referencia al otro y no, como se había venido dando, en relación con el yo, con el ser o con el orden natural de las cosas. Entonces, para Lévinas la persona moral no es autónoma, sino que se trata de descifrar cómo la alteridad invoca la ética a través de la vulnerabilidad y exposición ante el otro (Chalier, 2002). Así, destaca Mèlich (2001a) que es la heteronomía la que posibilita que emerja la subjetividad, pues la sumisión a la alteridad, que puede ser entendida como un *otro* (persona) o como un *otro* (texto), precede a la constitución de la propia identidad.

Todo lo expuesto hasta aquí supone, que su teoría filosófica pueda ser entendida como una ruptura, en tanto que va a ser precisamente en las fisuras de la tradición predominante donde él va a desarrollar su pensamiento. Además, según indica Malka (2006), su obra se encuentra enmarcada por una esfera de interrogación, pues tiene constantes referencias al inacabamiento como problema irremediamente

humano. A pesar de que el propio Lévinas advirtió que sería preciso aceptar esta cuestión, su pensamiento se revela de gran complejidad tanto por la inquietud que despierta como por la indefinición que lo caracteriza. Precisamente por estos dos motivos, el eco que han tenido sus obras se ha hecho esperar, asentándose con lentitud en círculos de indagación estrictamente filosófica en un primer momento y, posteriormente, abriéndose paso a caminos más próximos a la investigación educativa.

## **2.2. La teoría de la alteridad de E. Lévinas**

En general, puede decirse que el pensamiento levinasiano se construye en torno a la idea del otro, entendido como exterioridad o alteridad, esto es, lo que está fuera de mí, distinto de mí, o lo que es otro radicalmente otro. Para Lévinas (2016), el otro es la fuente de todo sentido y su presencia condiciona la propia conducta moral al poner en cuestión el origen de la libertad individual. Este cuestionamiento originado por la presencia del otro es a lo que Lévinas llama ética. Así, este pensador va a situar a la ética y, por ende, a la alteridad en los cimientos de toda reflexión filosófica. En esta línea de ideas, puede comprenderse una de sus aseveraciones más conocidas y es que “[l]a moral no es una rama de la filosofía, sino la filosofía primera” (Lévinas, 2016, p. 343). A partir de los presupuestos anteriores, Lévinas desarrolla una serie de postulados y reflexiones con respecto a la sociedad, la acción moral y las relaciones interpersonales que tratarán de ser abordados brevemente a lo largo de los dos siguientes epígrafes.

### **2.2.1. A propósito del ser, la sociedad, la religión y la cultura.**

Lévinas se postula abiertamente en contra de la tradición filosófica de Occidente (Urabayen, 2004), concretamente en todo lo que refiere a la comprensión de la espiritualidad como espacio relativo “a la conciencia, a la exposición del ser en el saber” (Lévinas, 1987, p. 164), ya que desde su perspectiva no se ha de buscar la explicación de lo humano en términos “del ser y del no-ser, entendidos como referencias últimas” (Lévinas, 1987, p. 59). El autor tilda de “tranquilizadoras” a las corrientes de pensamiento que se asientan sobre el “famoso *conatus essendi*”, ya que para él “el ser jamás es (...) su propia razón de ser” como tampoco es “la

fuente de todo derecho y de todo sentido” (Lévinas, 1991, p. 114). Por ello, reivindica una filosofía que vaya más allá de la ontología, pues la asunción de ambas como sinónimos implica pensar al hombre únicamente desde su dimensión individual al reducir “lo Otro a lo Mismo por interposición de un término medio y neutro, que garantiza la inteligencia del ser” (Lévinas, 2016, p. 39). Así, su postura en este asunto puede sintetizarse en alusión a la conocida expresión: para Lévinas (1993) “ser o no ser no es la pregunta por excelencia” (p. 160).

Dentro de los argumentos que aporta Lévinas en su obra para explicar su postura en contra de la ontología centrada en el ser y como justificación de su apuesta decidida sobre la necesidad de un viraje desde el *para-sí* hacia el *para-el-otro*, son constantes las referencias que se encuentran a la teoría de Martin Heidegger. Por ejemplo, su concepción de la esencia es tachada directamente como “[v]anidad de vanidades, todo es vanidad; nada nuevo bajo el sol” (1987, p. 263). Según Lévinas (2016), la ontología heideggeriana conlleva la subordinación de la relación de alteridad a la relación con el ser porque la razón es entendida como manifestación de “una libertad que neutraliza lo otro y lo engloba”, ya que la “razón soberana no conoce más que a sí misma” (p. 39), “no es más que (...) algo arbitrario e injustificado y, en este sentido, odioso: es yo, egoísmo” (p. 93). Por este motivo, Lévinas (2016) asume que “la comprensión del ser en general no puede *dominar* la relación con el Otro. Ésta manda sobre aquélla” (p. 44), de lo contrario se corre el riesgo de caer en “la obediencia a lo anónimo y lleva fatalmente a otro poder: a la dominación imperialista, a la tiranía” (p. 43). Así, puede entenderse que, para este autor, la justicia como exigencia de moralidad no viene de “la idea de una “ley” abstractamente obligatoria, jurídica o matemática”, sino de “la revelación previa del rostro humano, del rostro del prójimo y la responsabilidad por el otro hombre.” (2006, p. 100). De tal manera, como postura alternativa a la tradición de pensamiento centrada en el ser, a la que Lévinas se refiere como “la concha de sí mismo”, propone escuchar la voz que “viene de la otra orilla” (1987, p. 264). Esto es, ante el “rumor anónimo e insensato del ser” propone un cambio hacia “la responsabilidad para con el otro, el ser-para-el-otro” (1991, p. 50) como fuente de todo sentido. No obstante, el filósofo llama la atención sobre la necesidad de despojarse de todo egocentrismo para que realmente se pueda hablar de conducta ética para con el otro. Así, aboga por la discreción y la humildad, pues la renuncia

al *para-sí* “[n]o puede ofrecerse como ejemplo ni narrarse como discurso edificante. No podría convertirse en predicación sin pervertirse” (1993, p. 123). Esta idea quizá quede mejor explicada mediante las siguientes palabras:

La fórmula “Ama a tu prójimo como a ti mismo” presupone aún el amor de sí mismo como prototipo del amor. Si así fuera, la ética significaría: “Sé responsable de tu prójimo, como eres responsable de ti mismo”. Aquí en cambio evitamos el presupuesto del amor de sí mismo -del amor propio- que suele ser presentado como la definición misma de lo personal (Lévinas, 2006, p. 132).

Para comprender los fundamentos de la teoría de la alteridad de este autor es preciso reseñar, siquiera brevemente, algunas de las ideas de Lévinas sobre la tradición occidental, en la que se gesta la línea de pensamiento filosófico a la que él se opone. Así pues, según Lévinas (2016), la tradición de pensamiento europeo ha venido adoleciendo de un excesivo énfasis en lo objetivo o neutro sobre lo personal o concreto y la reducción de “toda ética a política. El otro y el yo funcionan como elementos de un cálculo ideal” (p. 243). Por eso, el autor llama a la rebeldía ante la “tiranía de lo universal y de lo impersonal” al tratarse de “un orden inhumano” (p. 275) en el que la idiosincrasia singular queda diluida. Para Lévinas (2006), esta “[e]s la forma esencial de la modernidad. Las relaciones distantes propias de la solidaridad del mundo moderno” (p. 114) que implican una convivencia carente de relación, una coexistencia sin implicación mutua:

El hombre contemporáneo participa de una sociedad, en cierto sentido, planetaria, en la que, gracias a los modernos medios de comunicación y de movimiento, gracias a la dimensión mundial de la economía en la era posindustrial, cada uno tiene la impresión de estar en relación con la humanidad entera y, a la vez, solo y perdido. De ahí su profundo malestar. De ahí, también, la actualidad del problema de la comunidad. Frente a cada programa de radio, frente a cada ejemplar del diario, uno se siente ciertamente implicado en los hechos más lejanos y en relación con personas de todos los rincones del planeta; pero cada uno de nosotros percibe también que su destino personal -libertad o felicidad- se encuentra a merced de causas cuya energía golpea inhumanamente. Se percibe el propio progreso de la técnica -por retomar un lugar común- que pone a los hombres en relación unos con otros, conlleva necesidades que condenan a los individuos al anonimato. Las formas directas de relación (...) pierden terreno frente a modalidades impersonales en un mundo excesivamente planificado (p. 112-113).

Los argumentos anteriores le llevan a defender “una primacía de la socialidad” (Lévinas, 1993, p. 226), y la firme convicción de que *el hombre es para el hombre*” (Lévinas, 1991, p. 76), en clara oposición a ese otro modelo de organización social que responde a la premisa de que “el hombre es un lobo para el hombre” (Lévinas, 1991, p. 76). A colación de este asunto, cabe recuperar el hilo argumental expuesto en el capítulo anterior sobre la cultura y lo acontecido en el siglo XX. Al respecto señala Lévinas (2006) que una “cultura sin moral no habrá sido más que una apariencia ilusoria, una superestructura frágil y engañosa (...) que esconde crueldad y malevolencia. Fragilidad extrema de todo este refinamiento capaz de terminar en Auschwitz” (p. 102). Así, tras la experiencia del Holocausto quedan al descubierto las debilidades de “un cierto lenguaje sobre el hombre”, de un humanismo que “ha sido violentamente sacudido” (Lévinas, 2004, p. 351). Y parte de esa sacudida viene de la constatación de que “el hambre y el miedo pueden acabar con toda humana resistencia y con toda libertad”, libertad que para este filósofo consiste “en saber que la libertad está en peligro. Y saber o tener conciencia es tener tiempo para evitar y prevenir el instante de la inhumanidad” (2016, p. 29). El antisemitismo, la persecución y el exterminio del pueblo judío, acontecidos durante el pasado siglo, son para Lévinas (2004) “acontecimientos religiosos fuera de toda revelación, de toda iglesia, de todo clero, de todo milagro, de todo dogma, de toda creencia (...) Para toda la humanidad este hecho adquirió una significación que se sustrae el orden” (p. 326), pero especialmente “ha significado para los judíos la crisis de un mundo que el cristianismo había modelado durante siglos” (p. 201). Asimismo, desde la perspectiva de este pensador, la historia occidental reciente evidencia también que se “ignora completamente a los vencidos, a las víctimas y a los perseguidos, como si no tuviesen significación alguna”, cuando la historia del pueblo de Israel, afirma Lévinas, nos invita a una “nueva antropología”: el “humanismo del siervo sufriente” (2004, p. 213).

En términos generales, puede afirmarse que para Lévinas (2006) existe una relación estrecha entre religión y ética, siendo en el plano ético donde “se consume lo religioso y se produce como un cambio de plano en el ser” (p. 26), ya que lo entiende como “el elemento en el que la trascendencia religiosa recibe su sentido original” (p. 167). Si bien es cierto que, según comenta Lévinas (2006), todas las religiones incluyen la ética, el problema para él estriba en que suelen situar “lo estrictamente

religioso por encima de la ética y no dudan en “liberar” lo religioso de las obligaciones morales” (p. 26), de manera que la religión puede, incluso, “ayudar a justificar los intereses particulares de grupos dominantes y servir a sus miembros, mediante la cual estos legitiman su dominación” (p. 23). Es este motivo el que le lleva a explicar en su obra cuál es la postura que adopta en lo concerniente a la retroalimentación entre ética y religión judía. A saber:

[S]u mensaje fundamental consiste en reconducir el sentido de toda experiencia a la relación ética entre los hombres, en hacer un llamamiento a la responsabilidad personal del hombre, en la cual se siente elegido e irremplazable, para realizar una sociedad humana en la que los hombres se traten como hombres (...) Lo Divino no puede manifestarse más que a través del prójimo (Lévinas, 2004, p. 199).

Si, para Lévinas, la religión se consume en la ética y la ética nace de la relación interpersonal que se entabla con la alteridad, entonces se comprende que el acceso a la espiritualidad religiosa se da a través de la relación social. En su concepción de la alteridad (2016) asume que la relación con otra persona “es lo único que introduce una dimensión de trascendencia” (p. 214), es “la óptica espiritual”, en tanto que “lo divino se abre partiendo del rostro humano” (p. 81). De ahí que llegue a afirmar en algunas de sus interpretaciones de textos talmúdicos (2006) que cuando nos situamos ante una relación intersubjetiva que responde a las características de una relación ética, “la relación con el otro hombre es una modalidad de la relación con Dios” (p. 225). La relación de alteridad cobra así un papel central en su pensamiento, aunando en este mismo elemento una significación tanto metafísica como religiosa, tal y como se refleja en otra de sus obras (Lévinas, 2016):

[L]a metafísica se juega en la relación social: en nuestras relaciones con los hombres. Separado de la relación con los hombres, no puede haber <<conocimiento>> alguno de Dios (...) El Otro no es la encarnación de Dios, sino, precisamente por su rostro, en el que está desencarnado, es la manifestación de la altura en que Dios se revela. Son nuestras relaciones con los hombres (...) las que dan a los conceptos teológicos la significación única que comportan éstos (p. 82).

### 2.2.2. Caracterización de la relación intersubjetiva.

Uno de los aspectos más novedosos que aporta la teoría de la alteridad de Emmanuel Lévinas es su manera de concebir las relaciones interpersonales, especialmente en lo concerniente al vínculo entre dos personas, entre un *tú* y un *yo*. Para este autor (2006), la aparición del otro como alguien extraño al yo, como alguien diferente a mí “des-hace, des-ordena el mundo, me inquieta y me despierta” (p. 173). Esta agitación o alteración que produce el otro en mí no quita que, según Lévinas (1987), todas las relaciones “en tanto que humanas proceden del desinterés” (p. 238), pues la “diferencia entre yo y el otro es no-indiferencia, es el-uno-para-el-otro” (p. 258). Así, la relación social idílica, esto es, que responde a criterios éticos desde el punto de vista de este filósofo es una relación fraternal, ya que el *para* que el autor subraya dentro del esquema “uno-para-el-otro”, “es un *para* de gratuidad total que rompe con el interés; *para* de la fraternidad humana al margen de todo sistema preestablecido” (1987, p. 161). De esta manera, Lévinas (1987) entiende que esa relación de fraternidad le es asignada al yo como un compromiso para con el otro que no se consiente o rechaza, pues se trata de una relación de parentesco que irremediabilmente se da “al margen de toda biología, <<contra toda lógica>>. El prójimo no me concierne porque sea reconocido como perteneciente al mismo género que yo; al contrario, es precisamente *otro*” (p. 148).

Otro cariz adquieren las relaciones que Lévinas (2016) denomina “de filiación” y que ejemplifica con un vínculo de paternidad en el que “la que la fecundidad biológica no es más que una de sus formas” (p. 282), ya que este concepto lo define como “la manera de ser otro siendo sí mismo” (p. 318). De este modo, se comprende que una relación de filiación, de “filialidad” que viene a decir Lévinas (1991), consiste en “una relación con el otro en la que el otro es radicalmente otro, y sin embargo es, de alguna manera, yo” (p. 64). Entonces, para este pensador, el vínculo de filiación estrictamente biológico comporta únicamente la forma más básica en que éste puede darse, al entender que “se puede muy bien concebir la filialidad como relación entre seres humanos sin lazo de parentesco biológico. Se puede tener, con respecto al otro, una actitud paternal” (Lévinas, 1991, p. 66). De lo anterior se desprende que la relación de alteridad como filiación y fraternidad, esto es, como “relaciones de parentesco sin bases biológicas” estaría basada en una actitud paternal como forma cotidiana de relacionarnos con el otro. Asimismo, para el

interés de esta tesis doctoral, lo que resulta especialmente destacable es que Lévinas (1991) también asume que la relación entre maestro y discípulo no consiste únicamente en fraternidad, filialidad o paternidad, “pero ciertamente las comporta.” (p. 66).

En conjunto, para Lévinas (2016), la relación intersubjetiva o relación social significa “la experiencia por excelencia” (p. 115), “el <<acontecimiento>> ético” (1993, p. 250) que abre las puertas de la esfera moral del individuo, en tanto que es en el “cara-a-cara de lo humano” donde para este autor reside la “significación moral” (1991, p. 71). Esta idea puede quedar mejor descrita a través de una de las argumentaciones que aporta el propio Lévinas (2004) en su obra *Ensayos sobre el judaísmo*:

La experiencia fundamental, que la misma experiencia objetiva supone, es la experiencia del Otro. Experiencia por excelencia. Del mismo modo que la idea de lo Infinito desborda el pensamiento cartesiano, el Otro no guarda proporción con el poder y la libertad del Yo. La desproporción entre el Otro y el Yo es, precisamente, la conciencia moral. Conciencia moral no es una experiencia de valores, sino un acceso al ser exterior; el ser exterior por excelencia es el Otro. La conciencia moral no es por tanto una modalidad de la conciencia psicológica, sino su condición y, a primera vista, su misma inversión (p. 364).

Paralelamente, en su concepción de la relación interpersonal, Lévinas (2016) alude en repetidas ocasiones a la dicotomía dependencia-independencia cuando el vínculo social entre el yo y el otro es definido como Deseo. Con esta terminología, se refiere a un tipo de “experiencia moral concreta” en la que “lo que me permito exigirme a mí mismo no es comparable a lo que estoy en mi derecho a exigir del Otro”, de modo que indica “una asimetría metafísica” al tiempo que impide la conducta totalizadora del yo sobre el otro (p. 51). Entonces, no se trata de poner en relación “términos que se completan y que, por tanto, están ambos a falta el uno del otro, sino términos que se bastan”, o lo que es lo mismo: “una relación en la independencia mutua”, un vínculo “entre extraños que no están ambos faltos el uno del otro” (p. 111). Ahora bien, para entender la perspectiva de este pensador en su complejidad, resulta fundamental no confundir independencia con indiferencia. De hecho, Lévinas (1987) reivindica la proximidad (o *proximidad*, si así mejor se comprende el juego de palabras) como actitud hacia la alteridad, esto es, “la no-



indiferencia a la vista del prójimo donde la proximidad no es nunca bastante próxima” (p. 213).

Otro de los conceptos fundamentales en su caracterización de las relaciones intersubjetivas es el de asimetría. En la teorización que Lévinas (1991) realiza sobre la alteridad, la relación siempre va a ser asimétrica en favor del otro, ya que “yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto *suyo*” (p. 92). En otra de sus obras (Lévinas, 1993), también refleja esta idea cuando afirma lo siguiente: “me importa poco lo que otro sea con respecto a mí, es asunto *suyo*; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable” (p. 130). Aquí es donde, además, va a defender que la no-indiferencia hacia el otro “rompe el equilibrio del alma impasible” y llega a poner en cuestión “la posición natural del sujeto” con respecto a la tendencia a perseverar en el yo, el “*conatus essendi*” que para él va a quedar desbancado por la relación de alteridad (p. 196). Hay que mencionar, también, con respecto al concepto de asimetría en Lévinas (2016) que se encuentra sometido a una contradicción. Y es que el otro siempre precede al yo, al tiempo que se sitúa en una posición de debilidad, es decir, simultáneamente ocupa “una dimensión de altura y abajamiento”: “tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano, y, a la vez, la del maestro llamado a investirme con la libertad y a justificarla” (p. 285).

Esa cualidad del otro de situarse ante el yo de un modo solemne y vulnerable a la vez, esa asimetría en la relación social se materializa en el rostro, concepto clave de la filosofía levinasiana. No obstante, es preciso matizar que, a decir de Lévinas (1993), “la palabra *rostro* no ha de entenderse en sentido estricto” (p. 279), ya que no hace alusión al “color de los ojos, la forma de la nariz o la frescura de las mejillas” (p. 280). Para Lévinas (2016), el rostro “es una presencia viva; es expresión” (p. 66), significa la “verdadera esencia del hombre” (p. 327). Así pues, desde la óptica de Lévinas, el rostro encarna todo lo que la presencia de la alteridad implica. Si, tal y como se afirmó anteriormente, la alteridad se presenta ante el yo como vulnerable, se entiende que el autor ve en el rostro “una *pobreza esencial* (...) está *expuesto, amenazado*” (Lévinas, 1991, p. 80) señalando “la mortalidad misma del otro hombre” (Lévinas, 1993, p. 195). Es precisamente esa condición de fragilidad la que conduce a que la presencia del otro, el “cara a cara del rostro”,

suponga para mí “una designación y una reclamación” (Lévinas, 1993, p. 216), aspecto que puede comprenderse mejor mediante las siguientes palabras:

Hay, en la aparición del rostro, un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo. Y yo, quienquiera que yo sea, pero en tanto que <<primera persona>>, soy aquél que se las apaña para hallar los recursos que respondan a la llamada (Lévinas, 1991, p. 83).

Es la “miseria” del rostro del otro la que se me presenta como una obligación a la que tengo que responder. “<<Me mira>>, todo en él me mira, nada me es indiferente” (Lévinas, 1987, p. 156). Esa mirada, esa “llamada”, supone una enseñanza para mí, “sabiduría que se aprende en el rostro del otro hombre” (Lévinas, 1993, p. 268) y que precisamente consiste en la propia “*entrada en relación* conmigo”, es decir, en entablar una “relación ética” (Lévinas, 2016, p. 203). Llegado este punto, es preciso recuperar la idea de que el concepto de rostro no alude a las características físicas o perceptibles sensorialmente de la persona con quien me relaciono. Por este motivo, Lévinas afirma que el rostro escapa a toda tematización, “nunca aparece como tema”, ya que lo que realmente significa es el “Infinito” (Lévinas, 1991, p. 97). Al respecto, añade que plantearse la pregunta “¿quién es?” al mirar un rostro no resulta para nada adecuado, ya que “a quien se plantea esta cuestión *se ha presentado ya*, sin ser un contenido. Se ha presentado como rostro. El rostro no es (...) una respuesta a una pregunta” porque el rostro mismo es “la respuesta a esta pregunta. Quien responde y lo respondido coinciden” (Lévinas, 2016, p. 197).

En cuanto a la concepción de la libertad en la obra de Emmanuel Lévinas, cabe destacar que ésta también se encuentra ligada a la relación intersubjetiva, pues no es sino a través de la relación ética que se entabla con el otro como el yo puede acceder a la libertad y, al mismo tiempo, encontrar el sentido de su propia existencia. Así, para Lévinas (2016), el ser encuentra su significación cuando consigue “*poner en cuestión, en una relación ética, a la propia libertad constituyente*. El sentido es el rostro del otro” (p. 230) porque, cuando el rostro del otro se presenta ante mí, pone en cuestión mi propia conciencia. De nuevo, puede advertirse aquí una cierta tensión en términos de dependencia e independencia del yo con respecto al otro, ya que al tiempo que es la relación la que posibilita la

libertad, este pensador asume que el yo siempre es rehén del otro. A saber: “No estamos en el mundo libres ante los otros; no somos en él sencillamente los testigos de los demás. Somos sus rehenes. Noción esta por la que, más allá de la libertad, se define el yo” (Lévinas, 1996, p. 147). La posibilidad y condición de rehén del yo con respecto a otro también es lo que permite para Lévinas (1987) que pueda existir cualquier atisbo de solidaridad, compasión o proximidad en los gestos más cotidianos como puede ser un simple “usted delante, señor” (p. 188) que denotan la obediencia que implica cualquier relación de alteridad:

Obediencia que no se reduce a un imperativo categórico en el que una universalidad se encuentra de golpe en condiciones de dirigir una voluntad. Obediencia que remite al amor al prójimo, al amor sin eros, sin complacencia por uno mismo y, en ese sentido, al amor obedecido o a la responsabilidad por el prójimo, al hacerse cargo del destino del otro o a la fraternidad. ¡La relación con el otro hombre ubicada al comienzo! (Lévinas, 2006, p. 221).

De los argumentos anteriores puede desprenderse que Lévinas se distancia de otras posturas que ponen el acento en la libertad individual, ya que para él esta nunca va a ser suficiente para hallar el sentido del ser, de la vida o de la propia existencia. Parece evidente que, para que eso pueda ocurrir, se requiere de la presencia del otro y del establecimiento de una relación ética para con él.

En la caracterización que este autor hace sobre la relación intersubjetiva se incluyen otros términos muy vinculados a los expuestos anteriormente, como es el caso de la sensibilidad. Lévinas (1987) define la sensibilidad como “exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros, uno-para-el-otro” (p. 136) o, en otras palabras, “un haber-sido-ofrecido-sin-reserva y sin encontrar protección (...) como si la sensibilidad fuese precisamente aquello que toda protección y toda ausencia de protección suponen ya: la propia vulnerabilidad” (p. 133). Así, afirma que sensibilidad es sinónimo de subjetividad y de exposición al otro, entendida como “una piel se expone a aquello que la hiere, como una mejilla ofrecida a quien la abofetea” (p. 102). Muy estrechamente vinculada a los conceptos de sensibilidad, exposición y subjetividad en sus postulados teóricos se encuentra la idea de proximidad, concepto al que ya se hizo alusión previamente. Según expone Lévinas (1987), la proximidad no ha de ser entendida como una confrontación ni como una fusión del yo con el otro, pues “no se trata ni de investir

al otro para anular su alteridad ni tampoco de suprimirme en el otro”, sino de “estar en contacto” (p. 147). La proximidad comprendida como trato o relación con el otro, como el uno-para-el-otro, es lo que fundamenta la subjetividad, esto es, refiere a la actitud ética que se adopta como compromiso con respecto al otro. En línea con lo expuesto hasta ahora, es preciso hacer alusión a cómo el pensador lituano incluye en su teorización sobre la alteridad la pasividad como fuente de humanidad.

Puede decirse que, en general, Lévinas (2016) asume que “[s]er para el otro es ser bueno” (p. 296) porque el vínculo “se produce como bondad. La exterioridad del ser es la moralidad misma” (p. 341). Pero, para comprender dicha afirmación en la profundidad que le es propia es necesario tener presente que, para Lévinas (1991), “ser-para-el-otro” implica “[d]ecir: heme aquí. Hacer algo por el otro. Dar. Ser espíritu humano es eso” (p. 91). De esta manera, según Lévinas (1987), la pasividad se refiere a una actitud de donación “que sólo es posible bajo las formas de la donación del pan que yo como” (p. 130), ya que lo explica mediante la metáfora: “arrancar el pan de la propia boca, alimentar el hambre del otro con mi propio ayuno” (p. 111). Por eso, en otro lugar (Lévinas, 2006) llega a afirmar que “nada es superior al acercamiento al prójimo, a la preocupación por el destino de “la viuda y del huérfano, del extranjero y el pobre”, (p. 215), figuras que utiliza para recalcar la fragilidad y necesidad ajena. Ese acercamiento sensible hacia el otro que me reclama es lo que hace posible que “el hombre se convierta en un “yo” (*moi*) designado sin escapatoria posible, elegido, único, no intercambiable y, en este sentido, libre” (p. 223).

Continuando con la lógica circular que, en cierto modo, caracteriza su teoría de la alteridad, las ideas anteriores se vinculan con el modo en que este autor entiende otros conceptos clave en su pensamiento, como son la (difícil) libertad, la responsabilidad, la compasión o la heteronomía. Según se puede extraer de sus escritos, para Lévinas, la actitud de donación y de ser-para-el-otro conlleva “responder con responsabilidad: yo, es decir, *heme aquí para los otros*” (1987, p. 266), de modo que la libertad significa “la escucha de un llamado al cual sólo yo puedo responder, o, aún, el poder-responder allí donde estoy siendo llamado” (2006, p. 223). Entonces, la libertad nace de ese mismo gesto de responder, de dar respuesta a la llamada de la alteridad, que se me presenta como una obligación indeclinable ante el sufrimiento ajeno. Concretamente, es a ese revoloteo de las

entrañas, a ese encogimiento interior, a lo que Lévinas (1993) llama compasión y que sitúa dentro del vínculo de alteridad, ya que “el sufrir porque otro sufre, no es más que un momento de una relación mucho más compleja -y también más completa- de responsabilidad respecto del otro” (p. 133). Todo lo anterior le lleva a afirmar que uno de los principales propósitos de su reflexión teórica en torno a la alteridad es tratar de “formular la posibilidad de una heteronomía que no excluya la servidumbre, un oído razonable, una obediencia que no aliene a quien escucha” (Lévinas, 2006, p. 222).

De las ideas anteriores puede desprenderse que, según Lévinas (2006), la vida interior de la persona no puede ser definida de un modo narcisista o ególatra, como tampoco puede ser entendida desde un punto de vista centrado en “la sustancialidad -de un en-sí y de un para-sí- sino a partir del “para el otro” (p. 241). Entonces, se trata de comprender la subjetividad como pasividad y heteronomía, como un sujeto que “no retorna a sí mismo, que no se reúne consigo mismo” sino que se define a partir de la relación responsable de alteridad, aún a riesgo de poder ser erróneamente tachado de un excesivo romanticismo (p. 224). Por lo que se refiere a la responsabilidad, es preciso recalcar que ésta no se entiende como el cumplimiento de un deber normativo, sino como el dar respuesta a las necesidades del otro que se sitúa ante mí. Por eso, afirma (Lévinas, 1987) que la responsabilidad para con los demás implica que “estoy obligado sin que tal obligación haya comenzado en mí” (p. 57), precisamente porque “viene de fuera de mi libertad”, porque “no puede haber comenzado en mi compromiso, en mi decisión” (p. 54).

La *responsabilidad* es lo que, de manera exclusiva, *me incumbe* y que, humanamente, no puedo rechazar (...) soy yo en la sola medida en que soy responsable. Yo puedo sustituir a todos, pero nadie puede sustituirme a mí. Tal es mi identidad inalienable de sujeto (Lévinas, 1991, p. 96).

Si, para Lévinas (1993), la responsabilidad es una elección que trata de responder a las demandas del otro y esa decisión no la puedo declinar, como tampoco “podría delegársela a nadie, del mismo modo en que mi propia muerte es indelegable, en que nadie podría morir en mi lugar” (Lévinas, 2006, p. 215). Entonces, la responsabilidad es fuente de la propia unicidad o individuación, “es la característica fundamental de la persona en cuanto moralmente responsable” (1993, p. 134). Además, no implica únicamente responder a quien tengo delante, sino también

responder por otro, esto es, “por las faltas que no he cometido”, “[a]sumiendo las responsabilidades de los otros” (Lévinas, 1996, p. 144).

En consonancia con el concepto de responsabilidad, plantea este filósofo (2016) la noción de acogida del otro, igualmente asumida como punto de partida de la moralidad y cuestionamiento de la propia libertad. “Si llamamos conciencia moral a una situación en que mi libertad está puesta en cuestión, la asociación o la acogida del Otro es la conciencia moral” (p. 108) porque dicha conciencia justamente “empieza cuando la libertad, en vez de justificarse por sí misma, se siente arbitraria y violenta” (p. 88). En este sentido es en el que cabe entender la acogida como actitud pasiva. Sin embargo, la expresión “acogida del otro” expresa para Lévinas (2016) “una simultaneidad de actividad y pasividad- que sitúa la relación con otro fuera de las dicotomías que rigen para las cosas” (p. 94) y que implica que sea en “esta acogida del otro” donde “se instaura la igualdad” (p. 240). Así es que la noción de acogida se relaciona, a su vez, con la idea de hospitalidad y de atención como actitudes que implican una actividad inagotable hacia el otro y que, por tanto, vinculan el yo con el infinito. La hospitalidad es dar cabida al otro como rostro con sensibilidad, prestando atención a su palabra sin caer en la tematización. “Estar atento significa un plus de conciencia que supone la llamada del Otro. Estar atento es reconocer que el Otro es señor: recibir su mandamiento” (p. 199), al tiempo que “poseer la idea de infinito es ya haber acogido al Otro” (p. 99):

La puesta en cuestión de sí es tanto más severa cuanto más rigurosamente se controla ya el yo a sí mismo. Este alejarse de la meta a medida que uno se acerca a ella es la vida de la conciencia moral (...) insaciabilidad de la conciencia moral, que no es del orden del hambre ni de la saciedad (Lévinas, 2016, p. 108).

Con todo, podría argumentarse que en el pensamiento de Lévinas sí que se esboza alguna limitación a la hegemonía del otro. Si es que tal restricción puede ser identificada, en todo caso se encontraría en su formulación del concepto de justicia. Para Lévinas (1993), la acogida, responsabilidad, compasión o heteronomía son aplicables a cualquier sujeto que se me presenta como otro, de manera que si solo tuviese una única persona delante “yo no tendría más que obligaciones”, no cabría espacio a la duda sobre cómo actuar éticamente. Pero, “en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo. Así pues, me preocupa saber cuál de los dos precede al otro” (p. 130) para conocer a quien he de responder primero. En

cierto modo, dicha inquietud es uno de los rasgos más notorios de su filosofía, constantemente interesada en que “la búsqueda, el deseo y la pregunta valgan más que la posesión, la satisfacción y la respuesta” (Lévinas, 2006, p. 225). Al mismo tiempo, la concepción de la justicia en Lévinas (1996) alude asimismo al hecho “de que todos los otros, mis prójimos, son cada uno también <<tercero>> respecto del prójimo”, lo cual “me invita a la justicia, a pesar y sopesar, a pensar”, aunque ello nunca puede conllevar el olvido de mi propia responsabilidad ilimitada, pues es en “este olvido nace el egoísmo” (p. 88). En su interpretación del Talmud (Lévinas, 2004), llega a hablar de la justicia en un sentido más social, afirmando que se ha de tratar de “reducir las ofensas mortales a litigios de orden civil”, abogando por una humanidad en la que el castigo por el daño producido se enfoca en “reparar lo que pueda ser reparado y a reeducar al malvado. No sólo le es necesaria al hombre una justicia sin pasión, sino también sin verdugo” (p. 186).

### **2.3. Sobre Lévinas y el quehacer educativo**

La teoría filosófica planteada por Emmanuel Lévinas tiene fuertes connotaciones para el ámbito de la teoría educativa, entre otras cuestiones, por su modo particular de comprender los vínculos interpersonales. Por consiguiente, a lo largo de los tres siguientes epígrafes se pretende realizar un acercamiento a la obra y la figura de este pensador desde un punto de vista pedagógico. Para ello, se expone, en primer lugar, un recorrido por las aportaciones de este autor que se encuentran en mayor sintonía con el quehacer educativo. Seguidamente, se trata de esbozar el perfil que tuvo Lévinas como profesor durante los años que ejerció la profesión docente a partir de la escasa información existente sobre el tema. En tercer lugar, se incluyen unas consideraciones de tipo más general sobre las limitaciones y posibilidades de abordaje de su obra desde el ámbito pedagógico.

#### **2.3.1. Ideas de Lévinas sobre la educación.**

En el pensamiento de Emmanuel Lévinas se pueden señalar un conjunto de ideas que, si bien no constituyen un sistema de pensamiento pedagógico, ni se trata de prescripciones o recomendaciones sobre cómo se ha de abordar el fenómeno educativo desde su perspectiva, sí que pueden arrojar un poco de luz sobre el punto

de vista que adopta sobre la educación. De un modo más concreto, cabe destacar que dentro de las formulaciones teóricas que Lévinas (2016) incluye en su obra *Totalidad e infinito* hay numerosas alusiones a cuestiones relacionadas con el quehacer pedagógico del docente. Así, por ejemplo, es posible identificar que otorga gran importancia al lenguaje como vehículo que posibilita la relación y revelación del otro. Para él, lo esencial del lenguaje radica en “la coincidencia del revelador y de lo revelado en el rostro, que se cumple situándose en cierta altura respecto de nosotros, enseñando”, de manera que “gestos, actos producidos, pueden llegar a ser, como las palabras, revelación” (p. 68). Quien habla (revelador) y de lo que me habla (lo revelado) coinciden porque, según Lévinas (2016), esa revelación o enseñanza que recibo del otro se da en el seno de la propia relación intersubjetiva que se establece. Esa relación no responde a los parámetros sujeto-objeto porque el otro “no es algo representado; no es un dato” (p. 75), “no es lo que yo comprendo: *no cae en ninguna categoría*. Es aquel a quien hablo” (p. 70). Entonces, el lenguaje lo que vehicula es “la interpelación, el vocativo” (p. 70); “[e]l lenguaje supone interlocutores, una pluralidad” (p. 75).

Tener sentido es enseñar o ser enseñado, hablar o poder ser dicho (...) Tiene el lenguaje de excepcional que asiste a su manifestación. La palabra consiste en explicarse a propósito de la palabra (...) en el lenguaje se cumple el afluir ininterrumpido de una presencia que desgarrar el velo inevitable de su propia aparición (Lévinas, 2016, p. 104).

De un modo más específico, dentro de sus reflexiones en torno al lenguaje (Lévinas, 2016), destaca el autor la importancia de la comunicación verbal, de la palabra hablada. “Aporta eso de lo que la palabra escrita ya está privada: la condición de maestra (...) Las ideas me instruyen partiendo del maestro que me las *presenta*, que las enjuicia” (p. 71). Véase que el énfasis recae en la figura del maestro (“condición de la enseñanza y del enseñante”) que pone en cuestión el objeto de conocimiento mediante el diálogo y lo presenta, lo ofrece: “El objeto *se ofrece* cuando nosotros hemos acogido a un interlocutor” (p. 71). Por eso, cuando afirma que la palabra es enseñanza, se hace referencia a la propia relación interpersonal y no solamente a la trasmisión de “un contenido abstracto y general”, función que se entiende como “subsidiaria” (p. 105):



La escuela, sin la cual ningún pensamiento es explícito, condiciona la ciencia. Ahí es donde se afirma la exterioridad que cumple la libertad en vez de herirla: la exterioridad del Maestro (...) la primera enseñanza del enseñante es su presencia misma de enseñante, a partir del cual viene la representación (Lévinas, 2016, p. 106).

Las afirmaciones anteriores evidencian cómo Lévinas (2016) entiende que, en el aprendizaje de contenidos, resulta tan fundamental el vínculo intersubjetivo que se entabla como el tratamiento que el maestro haga de dichos contenidos. Para referirse a esta cuestión en concreto, utiliza expresiones como “tematizador” o “aquel a partir de *quien* toda cosa puede fijarse”, ya que la presencia del otro como maestro que tematiza los fenómenos posibilita la salida “del equívoco o de la confusión”, esto es, “rompe el encantamiento anárquico de los hechos: el mundo se vuelve objeto” (p. 106). Por eso, llega a afirmar que “cuando el alma se abre, en la maravilla de la enseñanza, la transitividad de la enseñanza no es ni más ni menos auténtica que la libertad del maestro y del alumno” (p. 202). En esta línea de ideas, puede advertirse un cierto aterrizaje de la teoría de la alteridad en el ámbito educativo, pues aborda de manera específica cuestiones relativas al tratamiento y presentación de los contenidos, así como al vínculo entre maestro y alumno. Sirva como muestra de ello las siguientes palabras: “La presencia del Maestro que da mediante su palabra sentido a los fenómenos y permite tematizarlos, no se ofrece a un saber objetivo: ya por su presencia, está en sociedad conmigo” (Lévinas, 2016, p. 107).

Por otra parte, es posible identificar fragmentos de su obra en los que Lévinas (2016) habla directamente de la enseñanza y el aprendizaje. Para este pensador, la enseñanza es “un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe”, pero se trata de un discurso “sin retórica, sin adulación ni seducción”, “sin violencia y manteniendo la interioridad de quien acoge” (p. 201). Si bien es cierto que destaca así el carácter respetuoso de la acción de enseñar, por otro lado, afirma que “el paso de un contenido de un espíritu a otro no se produce sin violencia” (p. 227). Esta idea adquiere sentido si se tiene en cuenta que, por lo que respecta al aprendizaje, en otro lugar Lévinas (1993) destaca que “[e]l <<captar>> del aprender no es puramente metafórico”. Mantiene así que, de hecho, solo es posible aprender “aquello que ya sabíamos y que se inserta en la interioridad

del pensamiento a modo de recuerdo evocable, re-presentable” porque “el pensamiento comporta un <<prender>>, un tomar, un dominio y una posesión de lo aprendido” (p. 153). No obstante, también puede advertirse una postura un tanto escéptica sobre esta idea, sobre todo cuando no titubea en afirmar que el conocimiento “siempre ha sido interpretado como asimilación. Incluso los descubrimientos más sorprendentes acaban por ser absorbidos, comprendidos, con todo lo que hay de <<prender>> en el <<comprender>>” (Lévinas, 1991, p. 57). Sin embargo, se pueden encontrar fragmentos en los que Lévinas (2006) se aleja de cualquier atisbo de lógica totalizadora al hablar sobre la transmisión intergeneracional. Sobre este asunto, advierte sobre el riesgo de que los saberes adquiridos puedan ser depositados “como un contenido inerte en la conciencia y de pasar, petrificado, de una generación a otra”. Al contrario, una transmisión genuina es una tradición que adopta la forma de “de lección enseñada al otro y asumida por el otro al ser reapropiada, se vuelve vida, invención y renovación” (p. 125). En otras palabras:

La transmisión comporta por lo tanto una enseñanza que ya se dibuja en la propia receptividad del aprendizaje y que la transmisión venidera prolonga. El verdadero aprendizaje consiste en asimilar tan profundamente la lección, que esta recepción se vuelve necesidad de retransmisión al prójimo. La verdadera lección es la que no puede mantenerse encerrada en la conciencia de un solo hombre. Estalla hacia el prójimo. Estudiar bien, leer bien, escuchar bien, es ya hablar: ya sea planteando interrogantes y enseñando de ese modo al maestro que enseña, o enseñando a un tercero (Lévinas, 2006, p. 126).

Como se ha puesto de manifiesto, en las diversas alusiones que Lévinas realiza en su obra a cuestiones de carácter educativo puede advertirse la referencia constante a la relación entre maestro y alumno como denominador común. Por ello, parece pertinente centrar ahora la mirada de un modo más específico en la concepción de la relación educativa que queda recogida en sus escritos. Antes que nada, destaca Lévinas (2006) la importancia de la relación educativa cuando afirma que la “relación de maestro a alumno es una estructura social firme”, en tanto que se trata de una relación espiritual “tan fuerte como la relación conyugal” (p. 78). Además, en el centro de ese vínculo es precisamente donde se genera una transmisión genuina, una “historia que va de maestro a alumno” a través de la que cobran sentido las aportaciones de cada persona, cada sociedad y cada tiempo (Lévinas, 2006, p.

15) y que resulta sustancialmente distinta de las relaciones transitivas, limitadas a la transferencia de contenidos formales.

Como no podía ser de otro modo, en esta relación cobra vital importancia el modo de acercarse al otro, pues la gratuidad del para-el-otro, la respuesta de responsabilidad, “se adivina en el simple saludo, en el hola, en el adiós; lenguaje anterior a los enunciados de proposiciones que comunican relatos e informaciones” (Lévinas, 1993, p. 194). Entonces, en el vínculo educativo el maestro ha de tratar de evitar “considerarlo [al otro, al alumno] de la misma manera que consideramos a un objeto conocido, ni comunicarle un conocimiento (...) Lo social está más allá de la ontología” (Lévinas, 1991, p. 55). Y si lo está es porque, para Lévinas (2006), el acceso a la verdad siempre se dará a través de la relación con el otro, el educando en este caso. Por eso, afirma que la “enseñanza es un método de investigación” aún más auténtico que la “enseñanza entre pares”; porque el “discípulo fecunda mejor que un colega el pensamiento del maestro” (p. 87). Sobre la actitud del maestro, destaca que para que los alumnos (“discípulos”) lo escuchen “interrogándolo” resulta especialmente importante la “vitalidad” (p. 210), que explica más detalladamente del siguiente modo:

El maestro enseñando a la multitud: excelencia de la enseñanza universal, de la enseñanza que se adapta a un público numeroso, o, mejor aún de una enseñanza capaz de responder a la unicidad de cada alma frente a una multitud de alumnos. Y excelencia del discípulo capaz de amar al maestro de la multitud; capaz de un *tête-à-tête* en medio de la multitud; capaz de un *tête-à-tête* con la persona del maestro -capaz de amarlo- a través de la universalidad de lo verdadero. Se trata de una universalidad estructurada de un modo diferente al de la universalidad de lo general y abstracto (Lévinas, 2006, p. 85).

Por otro lado, el autor dejó plasmado en su pensamiento filosófico algunas observaciones referidas a la pedagogía desde una perspectiva más general, así como al papel de lo educativo en la vida del hombre. Por ejemplo, cuando afirma (Lévinas, 2016) que con el proceso de hominización no le basta al hombre para liberarse del egoísmo, pues el “animal que fabrica utensilios se libera de su condición de animal” porque una existencia técnica hace a la vida del hombre “objetiva”, pero no le asegura “la bondad” ni la vacía del “peso egoísta” que le es propio” (p. 274). Así, teniendo en cuenta “la pretendida inocencia de nuestros

movimientos naturales”, insiste en la necesidad de “una educación que tome al niño en una edad tierna, en la de los elementos sentimentales y afectivos”, además de una constante “práctica en nuestras relaciones con el prójimo” (Lévinas, 2004, p. 253) porque para poder aproximarse a una “libertad interior, hay que haber recibido una educación” (Lévinas, 2016, p. 274).

En cuanto a la educación de la interioridad de la persona, Lévinas (2004) no duda en afirmar que la “comunidad tiene necesidad de verdades que generan vida. Es necesaria una enseñanza doctrinal y filosófica de gran altura” (p. 312). Considerando su trayectoria personal y académica, no es de extrañar que sobre este asunto exprese sus apreciaciones centrándose en la educación y escuela hebraica. Sobre la escuela judía, Lévinas (2004) afirma que el humanismo del otro podría constituir el contenido central de la educación, pues aboga por “una educación que no separe a los hombres” y, por consiguiente, no enfocada desde el mantenimiento de “creencias que dividan”, “sino de salvar del olvido las notas que, durante siglos, hicieron vibrar a estas mismas creencias y que son indispensables para la armonía humana” (p. 344). Asimismo, Lévinas (2004) destaca la necesidad de un profesorado altamente cualificado, así como el hecho de que la escuela se encuentre ligada al contexto que la rodea, ya que entiende que para “dar a la escuela su plena eficacia es necesario no dejarla aislada. Es necesario repensar la estructura del conjunto en el que debe insertarse” (p. 312).

### **2.3.2. Aproximación a la figura de Lévinas como maestro.**

Antes de entrar a describir el perfil de Lévinas como docente durante los años en que estuvo desempeñando su magisterio, merece la pena tomar en consideración siquiera brevemente lo puntualizado por Sharon Todd (2008a) sobre el modo en que se entiende la figura del maestro en su obra filosófica. Al emplear la palabra “maestro”, Lévinas se refiere a alguien que no solo muestra algo nuevo al estudiante o aprendiz, sino que su misma presencia significa una enseñanza, en tanto que se trata de *otro*, de alguien desconocido, extranjero al yo, que ofrece el regalo de un discurso diferente al propio. Entonces, el maestro muestra el mundo al estudiante a través del lenguaje, al tiempo que se muestra a sí mismo como otro. En esta línea de ideas, se comprende que el lenguaje se refiere tanto a la tematización de los objetos como al interlocutor que habla sobre ellos. Así, el aprendizaje se da, no solo

de lo que aún no se sabía (contenidos o conocimientos curriculares), sino también de la persona que se muestra como otro y que permanece en una relación conmigo desde su exterioridad (Todd, 2008a). De este modo, el maestro no enseña todo lo que sabe, sino que abre la puerta y dispone las condiciones para el alumnado vaya descubriendo nuevos significados y los vaya conectando a los que ya tenía previamente a través de la relación intersubjetiva que se entabla entre ambos (Ben-Pazi, 2017).

En vista de lo anterior, parece que lo relevante de la teoría de la alteridad para el ámbito educativo es que la acogida ética que se describe en el pensamiento de Lévinas tiene características similares a las de la relación educativa (Mínguez, 2016). La apertura al otro es descrita como la capacidad del yo de aprender del otro como maestro. De este modo, se entiende que tras su teoría filosófica subyace una teoría del aprendizaje que aborda cómo el sujeto es capaz de aprender a través de una determinada orientación hacia el otro, y no el modo en que se asimila un contenido curricular concreto (Todd, 2008a). Esta idea se encuentra plasmada, según autores como Mèlich (2004), en su obra *Totalidad e infinito*, en la que aborda en diferentes momentos sus ideas acerca de la enseñanza y del rol del maestro:

Para él, la enseñanza significa todo lo infinito de la exterioridad. En la enseñanza, la alteridad del otro no domina en absoluto, no es una hegemonía que funciona en el seno de una totalidad. La enseñanza es presencia del otro que hace saltar el círculo cerrado de la totalidad. La educación, entendida como relación constitutivamente ética, debe romper la tiranía de la totalidad y abrirse a la trascendencia, a la alteridad, a la ética. Sin ética el otro se reduce a sí mismo, y la educación se convierte en adoctrinamiento (Mèlich, 2004, p. 78).

A través de la recepción del otro, el yo aprende lo que el otro le aporta, siendo en ese aprendizaje como el yo se inscribe en una relación responsable. Así, el significado pedagógico de su teoría se focaliza en que el sujeto ético emerge en el momento que se da un encuentro con otro que me enseña (Todd, 2008a). Por eso, añade Ben-Pazi (2017) que, para Lévinas, el maestro ha de mirar hacia su interior para encontrar el enfoque pedagógico adecuado en cada momento. En los escritos de Lévinas se encuentran múltiples alusiones a la educación judía, ámbito en el que desempeñó su función docente y, según el citado autor, de ellas se extrae que el elemento clave es la capacidad del docente para desenvolverse en situaciones

críticas, así como para despertar en los estudiantes la conducta ética. Para Rodríguez-Martín (2019) resulta interesante atender a la siguiente consideración:

Hay al menos dos claves esenciales que evidencian la relación entre su pensamiento filosófico y la perspectiva educativa. La primera es que Levinas usa en *Totalidad e infinito* – su estudio más relevante junto con *De otro modo que ser o más allá de la esencia* – el vocabulario del mundo de la enseñanza para referirse a los conceptos más importantes de su teoría filosófica. Así, encontramos las figuras del maestro y el alumno, el diálogo entre ambos, el evento de la enseñanza, etc. La segunda clave es biográfica: Levinas se dedicó durante un largo tiempo a la tarea educativa de forma intensa, como profesor de filosofía y como director de la *École Normale Israélite Orientale* (Escuela Normal Israelita Oriental – ENIO) (p. 43).

Centrando ahora la mirada en la época en que Lévinas estuvo impartiendo clases en la escuela de maestros, cabe destacar que otorgaba gran importancia a la formación del carácter y a la apertura cultural, al tiempo que trataba de que los textos clásicos cobrasen sentido para las nuevas generaciones judías. Si considerásemos este periodo de tiempo en que actuó como profesor, “¿era posible calificar a Lévinas de educador o pedagogo? En ese punto las apreciaciones parecen divergentes” (Malka, 2006, p. 83). En lo que sí parece existir un mayor consenso es en que Lévinas puede ser considerado como un docente que impartió clases en la escuela y, paralelamente, como un filósofo cuyo pensamiento iba dirigido a quiénes lo escuchasen o leyesen. “El doble papel de director y profesor de filosofía llevaba a Lévinas a preocuparse tanto por el bienestar diario de los alumnos internados en la institución educativa como por el rumbo ideológico y educativo que debía tomar esta” (Rodríguez-Martín, 2019, p. 45). En este sentido, la figura de Lévinas puede ser situada entre lo pedagógico y lo filosófico, en tanto que no solo desarrolló sus ideas filosóficas como vía de exploración o cuestionamiento sobre lo humano, sino que también tuvo una clara intención formativa o educativa (Ben-Pazi, 2017). De hecho, él mismo llegó a manifestar que “[l]a preocupación pedagógica nunca le abandonó” (Malka, 2006, p. 212). Precisamente por este motivo, para Rodríguez-Martín (2019), a la hora de entender la relación entre Lévinas y la pedagogía resulta conveniente tener presente que:

la ENIO reaccionaba a la experiencia del Holocausto reivindicando el judaísmo y promoviendo la educación en sus valores. Además, la institución respondía a la

necesidad de formar maestros para las escuelas de la Alianza Israelita Universal que estaban repartidas por todo el Mediterráneo (...) En la ENIO se formaba pues, a futuros maestros y maestras tanto en historia y religión judías como en cultura y lengua francesa, además de en materias específicas como podían ser las matemáticas, ciencias naturales o filosofía, asignatura de la cual Lévinas fue profesor (p. 44).

En línea con lo anterior, puede ser de interés acudir a lo reseñado por autores como Chalier y Bouganim (2008), quienes tuvieron la oportunidad de atender a sus lecciones de primera mano. Para ellos, resulta significativo que Lévinas estuviese durante más de treinta años impartiendo clases sobre la Torá en la ENIO los *Shabbat* por la mañana. Los autores destacan que durante todo este tiempo hizo especial énfasis en aspectos como el valor del esfuerzo y el estudio cotidiano. Además, consideraba que es de vital importancia cuestionarse cuál es nuestra responsabilidad ante el sufrimiento de los demás, incluso antes de preguntarse sobre el significado de Dios. Para Lévinas, la ENIO era el lugar donde se daba la bienvenida a los jóvenes estudiantes, se los acompañaba en sus oraciones y se interesaba por sus distintos lugares de origen. De hecho, la educación entendida como orientación o guía ha sido asumida tradicionalmente por los ámbitos relativos a la educación moral, religiosa o filosófica. En este enfoque, se reducen las distancias entre “quien enseña, quien aprende y lo que se enseña y aprende” (García Amilburu, 2009, p. 123), siendo el educador un acompañante del educando, al tiempo que se expone como un modelo a emular. Así, de sus actuaciones durante los años de docencia en la ENIO se puede extraer su clara voluntad de “tener un papel central en la educación de los alumnos, no sólo en relación al establecimiento de los planes de estudio y a las clases, sino también en una comprensión amplia de su formación” (Rodríguez-Martín, 2019, p. 45).

Paralelamente al rol de acompañante, señalan Chalier y Bouganim (2008) que Lévinas se servía de las obras de grandes filósofos y autores rusos para invitar a su alumnado a salir de su indiferencia e incitarle a la reflexión sobre cuestiones religiosas e intelectuales por igual, revelándose a sí mismo como un poeta de lo humano. Lévinas era un profesor generoso, con sentido del humor, que regañaba de forma clara sin utilizar el castigo y que siempre tenía palabras amables a la mano. De ahí que autores como Malka (2006) lleguen a afirmar que “tenía una auténtica

vocación pedagógica, un amor por el estudiante” (p. 213). Como director de la ENIO, Lévinas mostró gran interés por la pedagogía, al tiempo que continuaba con sus investigaciones filosóficas. Defendía que la ética era el punto de partida y de llegada del judaísmo, alejándose de otras interpretaciones del destino judío más politizadas. La escuela era para él un lugar de reflexión sobre la educación judía, cuya pedagogía debía centrarse en recuperar la didáctica de los textos hebraicos y en no separar a los hombres tras lo acontecido en el siglo XX (Chalier y Bouganim, 2008). Por eso, algunos de sus más conocidos biógrafos (Malka, 2006) reseñan que la herencia que dejó Emmanuel Lévinas entre quienes tuvieron la oportunidad de conocerle es algo que puede ser llamado “una presencia”, esto es, “una gran exigencia de rigor moral en la vida de todos los días, que se manifestaba en los hechos más anodinos o más ínfimos” (p. 193). Por ello, la dedicación de Lévinas a su alumnado estuvo también enfocada en atenderles en “aquellos acontecimientos que surgían fuera del horario escolar”, ya que la ENIO se organizaba a modo de internado, lo que quiere decir que Lévinas “entendía la enseñanza como algo que no queda solamente adscrito a los conocimientos transmitidos en el aula, sino como una formación integral de los alumnos” (Rodríguez-Martín, 2019, p. 47).

En vista de los testimonios anteriores, según Chinnery (2010), puede resultar interesante atender a las prácticas pedagógicas, así como a las interacciones cotidianas que Lévinas puso en práctica durante los cuarenta años que ejerció como profesor de la ENIO. Durante todo ese tiempo, todo apunta a que mostró gran preocupación por desempeñar su labor docente lo mejor posible. En un esfuerzo por aportar argumentos que ayuden a delimitar el perfil de Lévinas como docente, la citada autora distingue tres enfoques o roles diferenciados que puede desempeñar la figura del docente y que, en este caso, asumió Lévinas de manera simultánea: a) el profesor como testimonio, b) la enseñanza como respuesta y c) el profesor como maestro de pensamiento.

Por lo que refiere al primer punto, el testimonio pedagógico, según la autora, consiste en traer al presente las enseñanzas del pasado para enriquecer la educación de las nuevas generaciones. De este modo, el docente actúa como nexo de unión entre el pasado y el presente, actualizando conocimientos y experiencias vitales compartidas que continúan siendo válidas y educativas. A su vez, el docente testimonia un estilo de vida ligado al estudio, la responsabilidad y la entereza. En



cuanto al segundo rol docente, esto es, la enseñanza como respuesta, implica prestar atención a las necesidades de los estudiantes y responder a cualquier petición de ayuda o compañía por pequeña que sea. Por lo que respecta al tercer aspecto, cuya traducción aproximada podría ser magisterio de pensamiento (*maître à penser*), incluye las habilidades del educador como mentor o tutor que se muestra asequible para la comunicación a título individual con cada uno de sus estudiantes. Además, refiere a la capacidad para motivar al alumnado, despertar su interés hacia el estudio, la formulación de preguntas que inviten a la reflexión, así como facilitarles el modo de profundizar en sus intereses particulares. En definitiva, puede decirse que Lévinas era un docente que enseñaba a pensar a su alumnado y que mostraba cualidades como humildad, generosidad, autoexigencia y pasión por la docencia (Chinnery, 2010).

### **2.3.3. Límites y posibilidades de la teoría de la alteridad de E. Lévinas en el ámbito educativo.**

Tomar en consideración la obra de Emmanuel Lévinas en su conjunto desde una perspectiva pedagógica puede despertar controversias, además de generar profundos debates sobre el modo más idóneo de adecuación a la práctica docente. En cualquier caso, lo que parece claro es que su teoría de la alteridad se encuentra rodeada de un halo de ambivalencia, inherente a las propias formulaciones teóricas que incluye. De un lado, puede estimarse que se trata de un planteamiento flexible, en tanto que puede ser objeto de distintas interpretaciones, así como es susceptible de ser aplicado en diversas situaciones o ámbitos de carácter socioeducativo. De otro lado, constituye un posicionamiento firme, en ocasiones incluso tildado de radical, pues apunta directamente a las bases filosóficas que sustentan la cultura occidental, al tiempo que opone resistencia a tradiciones de pensamiento fuertemente arraigadas en nuestra sociedad.

En opinión de González R. Arnáiz (2002), la filosofía levinasiana “sigue siendo un *pensamiento incómodo y radical*; pero también es un revulsivo para el hombre de hoy, adormecido en la superficialidad vivida como sistema” (p. 81). Por este motivo, afirma que, a pesar de modas y corrientes, se trata de “una filosofía que adquiere cada día más relevancia en la cultura filosófica occidental contemporánea” (p. 84). Así mismo, Fernández Guerrero (2015) defiende que no resulta en exceso

ostentoso considerar la teoría de la alteridad de E. Lévinas como “una de las aportaciones más novedosas del panorama contemporáneo”, ya que “permite abordar la diferencia en toda su complejidad” (p. 423). Opinión semejante tiene Mèlich (1995), quien argumenta que la obra del filósofo lituano constituye “una filosofía política, ética y pedagógica; una filosofía útil para comprender los problemas del hombre contemporáneo” (p. 145) precisamente porque abre la posibilidad de “entender la acción educativa sin que acabe siendo totalizadora, no domesticadora o adoctrinadora. La educación se sitúa contra la totalidad” (p. 146). En este sentido, destaca Wimmer (2008) que la filosofía de Lévinas conlleva importantes implicaciones para la teoría y discurso pedagógico, pues requiere de la revisión del concepto de la cultura en general, así como de la manera de comprender la educación en particular.

Sobre este asunto, resulta interesante el punto de vista que aporta Papastephanou (2008) cuando sostiene que algunas de las temáticas más recurrentes en la filosofía de la educación en la actualidad se encuentran en sintonía con una concepción liberal de la educación, como es el caso del empeño por la promoción de la excelencia, el énfasis en la medición o los estándares de aprendizaje. Luego, la autora crítica duramente cómo restringir la mirada pedagógica a todo lo relacionado con la competencia, el diagnóstico o el éxito, lo que implica organizar la escuela a partir de una lógica centrada en los resultados, dentro de unos márgenes preestablecidos sobre lo que significa “triunfar” en la vida. Los argumentos anteriores le llevan a defender que la filosofía de Emmanuel Lévinas supone para la teoría educativa un desafío ante el sujeto narcisista occidental que se está gestando en las escuelas actuales. A pesar de que la ética levinasiana ha sido acogida en los discursos educativos con cierto recelo y superficialidad, supone una de las mejores alternativas a la hora de comprender la relación intersubjetiva y la moralidad en una época en que predomina la mentalidad liberal mercantilista. No obstante, cabe tener presente que, tal y como apunta Wimmer (2008), resulta inevitable que cualquier teoría educativa despierte cierta controversia. Para argumentar dicha afirmación se apoya en la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden asimilarse a hechos de carácter empírico e irrefutable, sino que pueden ser objeto de múltiples interpretaciones. Según añade el autor, la

búsqueda de explicaciones unívocas y/o arbitrarias implicaría la reducción de la pedagogía a una cuestión puramente técnica.

En lo concerniente a las implicaciones pedagógicas de la filosofía de la alteridad de E. Lévinas, es preciso subrayar la perspectiva de Biesta (2003), quien mantiene que la teoría levinasiana implica un profundo cambio en los presupuestos más básicos en que se apoya la acción educativa, es decir, una ruptura con el logocentrismo. En concreto, lo que la obra de Lévinas está poniendo en tela de juicio es la tradición occidental según la cual el hombre se humaniza únicamente a través de su conciencia. En este mismo orden de ideas se encuentran autores como Bárcena y Mèlich (2000), quienes defienden que la ética levinasiana aporta a la filosofía de la educación “un intento de sistematizar una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la autonomía su principio supremo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 137). Si, a decir de Papastephanou (2008), la educación implica el establecimiento de relaciones éticas, no cabe duda de que la perspectiva levinasiana puede enriquecer los discursos y prácticas pedagógicas. De hecho, según Mèlich (2000), la principal aportación del pensamiento filosófico de E. Lévinas al ámbito educativo es el hecho de situar la ética al inicio de toda relación interpersonal. Es aquí donde cobra sentido la idea de que la ética no es una opción a considerar, sino el “*el principio constitutivo de la educación y de la subjetividad humana*”, de modo que “la relación educativa sólo puede ser genuinamente *educativa* a partir de la ética” (p. 88). De ahí que Rodríguez-Martín (2019) llegue a afirmar que “una de las contribuciones más claras que su filosofía puede hacer al campo de la educación” es precisamente “evidenciar la naturaleza ética de la relación pedagógica (...) en tanto que su comprensión del otro como maestro abre la puerta a una nueva interpretación del fenómeno educativo” (p. 44).

Sin embargo, lo expuesto hasta ahora no quiere decir que la filosofía de Lévinas formule una ética docente de validez universal, propósito de gran complejidad. De hecho, su intención nunca fue la de instaurar un ideal educativo que pudiese ser alcanzado mediante la puesta en práctica de iniciativas pedagógicas (Wimmer, 2008). Por ello, en la filosofía de Lévinas, los profesionales de la educación no han de buscar pautas concretas que puedan ser aplicadas directamente al campo educativo, ya que el propio autor indicó en reiteradas ocasiones que sus postulados

teóricos no eran formulados con la pretensión de proveer un programa formativo específico (Egéa-Kuehne, 2008). En cualquier caso, lo que parece evidente es que la pedagogía derivada del pensamiento de este filósofo no encaja con los estándares del enfoque educativo tradicional, en el que el docente posee un conocimiento que el alumnado todavía no domina. Cualquier aproximación pedagógica derivada de la ética levinasiana centrará su atención en la respuesta que se da al alumnado, asumiendo que no se trata de una habilidad innata, así como tampoco puede ser encorsetada dentro del marco de la técnica (Biesta, 2003).

Puede decirse, entonces, que existe un acuerdo tácito entre los estudiosos de Lévinas desde el ámbito de la filosofía de la educación en considerar que la aplicación directa de la teoría de la alteridad al aula entraña enormes complicaciones. Para autores como Todd (2008b), el propio contenido de su teoría rehúye cualquier aproximación programática o didáctica, de manera que una transferencia directa de la teoría de Lévinas al aula conllevaría su deformación o la alteración de los presupuestos básicos de su planteamiento. En este sentido, según comenta Wimmer (2008), es difícil hablar de una traducción pedagógica de la ética de la alteridad. Incluso, puede que ésta no exista o, al menos, no en términos de señalar una determinada técnica, metodología o aplicar una teoría a un objeto o campo específico de conocimiento. Con todo, el vínculo de su filosofía con el ámbito de la educación es obvio, ya que ambas inciden sobre lo específicamente humano, esto es, abordan cuestiones relativas a la humanización de la humanidad (Mínguez, 2010, 2012, 2014, 2016).

En consecuencia, aunque no es susceptible de aplicación inmediata, sí que cabe considerar el pensamiento de Lévinas como una filosofía con fuertes connotaciones para el campo pedagógico. A decir de Egéa-Kuehne (2008), sus obras alumbran una mejor comprensión de las problemáticas educativas e inspiran reflexiones sobre modos alternativos de abordar lo humano y, por ende, la educación. De ahí que el planteamiento sobre el legado pedagógico de Lévinas, así como la forma en que sus escritos abren nuevas perspectivas para la acción educativa supone poner en cuestión cuál ha de ser el sentido del quehacer pedagógico y cuáles son las relaciones entre educación, conocimiento y moralidad (Wimmer, 2008). De ahí que, para Rodríguez-Martín (2019), del legado que la obra de Lévinas deja en el ámbito pedagógico lo más destacable es “la revalorización de la figura del maestro, que se

transforma en algo más que el portador del saber o el ayudante del alumno”, puesto que la propia presencia del docente en el aula “ya enseña algo que no puede ser reducido a concepto, a saber, la trascendencia, la alteridad” (p. 51). Por ello, entre las aportaciones más relevantes de su filosofía, se deduce que no se ha de poner el foco en dilucidar el modo en que un docente puede emular el magisterio descrito por Lévinas, sino más bien en estimar hasta qué punto las relaciones interpersonales que se promocionan en el aula posibilitan un verdadero aprendizaje del otro (Todd, 2008b).



## **CAPÍTULO 3**

**Antecedentes en la investigación educativa**

**Estado del arte**





La teoría filosófica planteada por Emmanuel Lévinas se ha venido investigando desde ya alguna década desde distintos ámbitos de conocimiento, como ha sido el caso de la investigación educativa. De hecho, las últimas décadas del siglo XX, así como el inicio del siglo XXI han traído consigo una creciente atención hacia el pensamiento de este autor, traspasando así las fronteras disciplinares tradicionales. Incluso, autores como Atterton y Calarco (2010), no dudan en señalar a su teoría de la alteridad como uno de los planteamientos a los que se alude en la búsqueda de soluciones ante las problemáticas más acuciantes de nuestro tiempo.

Centrando ahora la mirada en el caso particular que aquí nos ocupa, es preciso tener en cuenta que la temática a investigar proviene de campos disciplinares proclives a una producción científica eminentemente teórica como son la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación. Por ello y con el ánimo de poder ofrecer un estado de la cuestión lo más amplio y completo posible sobre el objeto de esta tesis doctoral, se ha optado por considerar estudios que adopten la forma de disertaciones, reflexiones teóricas o revisiones narrativas, además de estudios que utilicen una metodología de indagación propiamente empírica. Así, para conocer el estado del arte de la investigación educativa apoyada en la teoría de Emmanuel Lévinas se ha realizado una revisión sistemática cualitativa, con arreglo a una serie de criterios que se exponen con mayor detalle en el capítulo dedicado a la metodología empleada en esta investigación. En los epígrafes que se incluyen a continuación se recoge la información obtenida como resultado de dicha revisión, organizada en atención a la tipología y contenido de los estudios estimados. Así mismo, se ha pretendido dotar de una cierta estructura a los argumentos y perspectivas identificadas, con el objeto de ofrecer una visión que, dentro de lo posible, resulte tan panorámica como sintética de lo investigado hasta la fecha.

### **3.1. Relevancia del pensamiento levinasiano para el ámbito educativo**

En el ámbito pedagógico, la alteridad levinasiana supone un punto de inflexión en lo relativo a la construcción del “yo” y establecimiento de relaciones interpersonales éticas (Biesta, 2007), así como en la concepción de la singularidad de la subjetividad humana y la recuperación del humanismo en educación (Biesta, 2010a; Biesta, 2019). Por su parte, Strhan (2007) indica que el modo de entender la

subjetividad en Lévinas implica una manera de entender la enseñanza radicalmente opuesta a la enseñanza tradicional. Para Lévinas la enseñanza es entendida en su dimensión ética como un espacio de encuentro y respuesta para con el otro. En este sentido, Standish (2001) defiende que el pensamiento de Lévinas resulta significativo para la relación interpersonal que se establece entre educador-educando, pero no para la relación de estos agentes con el contenido de la educación. En cambio, Todd (2016) señala que de la ética de Lévinas no hemos de explorar únicamente su concepción asimétrica de las relaciones, sino también sus ideas acerca de la sensibilidad, materialidad y la corporeidad, puesto que sin ellas no cobraría sentido su ética. Desde la perspectiva de Rodríguez-Martín (2019), los postulados filosóficos incluidos en la obra de Lévinas “contribuyen a una nueva visión de la relación entre maestro y alumno y, con ello, ofrecen nuevas perspectivas sobre qué significa enseñar” (p. 43).

Otros estudios hacen énfasis en que la aportación fundamental de Lévinas a la pedagogía tiene que ver con la generación de una serie de preguntas o cuestiones que es preciso plantearse. Para Sharon Todd (2003a) éstas tratan sobre la reconfiguración de los términos en que suele ser entendida la educación, así como el contenido ético de la educación en sí misma. En opinión de Simon (2003), las preguntas educativas más fundamentales que se extraen de la obra de Lévinas tienen que ver con vivir históricamente, con tener presente el recuerdo del pasado como herencia obligada, con la atención a las experiencias de otros, así como el modo en que las vidas de otras personas importan. Según Joldersma (2008), la teoría de Lévinas no sólo aporta respuestas acerca de la relación educador-educando, sino que modifica el punto de vista desde el que ha de cuestionarse, cambiando desde la ontología a la ética, ya que la enseñanza pasa de ser entendida como la transmisión de saberes curriculares a considerarse como la respuesta al otro.

Lo cierto es que el pensamiento de Lévinas no sólo supone una nueva manera de entender la subjetividad, sino un modo alternativo de pensar el fenómeno educativo en sí mismo (Biesta, 2003). Sobre esta misma cuestión, Ortega y Mínguez (2005) realizaron un recorrido por los principales paradigmas de educación moral que se han venido adoptando hasta la fecha para terminar por proponer un enfoque basado en la ética de Lévinas como el más idóneo en la actualidad. Igualmente, Duarte (2012) propone la ética de Lévinas como ética en la que se ha de formar al

alumnado, por tener los fundamentos teóricos y epistemológicos suficientes y por llevar implícitos los valores necesarios para educar a las nuevas generaciones.

### **3.2. El perfil docente y la relación con el otro**

Lo que parece cierto es que en una perspectiva de la educación basada en Lévinas el otro se convierte en eje vertebrador de la acción pedagógica (Biesta, 2019). De hecho, para Vila (2007), no hay posibilidad para el fenómeno educativo sin la presencia del otro. Por eso, Jaramillo y Orozco (2015) llaman la atención sobre la necesidad de cambiar el modo en que tratamos con el otro en educación, desechando la mirada prejuiciosa y apostando por la cercanía y la proximidad sin concepciones preestablecidas. Sobre este asunto Skliar (2008) indica que lo que se ha de poner en cuestión no es el otro, sus características, modos de aprender o singularidades, sino el tipo relación educativa que se promueve desde el profesorado y desde la propia institución educativa. Por eso, para Pinto Araujo (2019), la autoridad del educador “no pasa por la imposición y el poder, ni tampoco por sus conocimientos o experiencia, sino por el reconocimiento de la alteridad” (p. 64). Destacando también la primacía del otro, Tarc (2006) llega a afirmar que sólo por la propia presencia del otro ya se produce el aprendizaje, pues la responsabilidad que despierta en la propia persona se nos revela como un regalo al constituir un aprendizaje en sí mismo. No obstante, Säfström (2003) hace énfasis en que la apertura y la exposición ante el otro es una condición ineludible para que la enseñanza pueda darse en una relación educativa ética que, desde los posicionamientos teóricos de Lévinas, se considera directa, inacabada e impredecible. Para Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020), se trata de un encuentro en el que

tanto el maestro como el aprendiz son permeados por lo que cada uno es, enseñante y enseñado, dador de sí (...) En tal virtud, el maestro da no solo lo que sabe sino su humanidad, da lo que es, lo que ha sido y también, aquello que no es. El maestro sabe y comprende que la vida se sufre y se padece, él conoce el gozo de aprender porque lo ha vivido, lo ha disfrutado, lo ha soportado; es capaz de dar y darse en cada gesto (p. 158).

Acerca del perfil docente en esta perspectiva, se puede aludir a posicionamientos muy variados. Por ejemplo, existen estudios que abordan la relación entre

enseñanza y aprendizaje y el papel del profesorado al respecto, como actor fundamental de los procesos educativos (Biesta, 2012a; Biesta 2019). Säfstrom (2003) defiende que la enseñanza ha de ser entendida como una sucesión continua de respuestas a otro, como una historia de responsabilidad. Zembylas y Michaelides (2004) destacan el valor pedagógico del silencio en el encuentro con el otro, asumiendo que los silencios también pueden constituir la respuesta más adecuada. Ese silencio entendido a modo de respeto concuerda con la postura de Ortega (2018), quien asume que el papel del profesorado es “acompañar, orientar y guiar, alumbrar “algo nuevo”, pero no suplantar al educando, ni imponerle un determinado modo de pensar y vivir.” (p. 42). De manera análoga, Joldersma (2016) trata de poner de relieve el rol del profesorado delimitando cómo puede ser comprendida la figura del maestro como otro en términos levinasianos y utiliza para ello la metáfora del profesor como trascendencia.

Continuando con el perfil docente, cabe señalar que para Cottle (2008) el profesorado de cualquier etapa educativa ha de tener una cierta sensibilidad que se traduce en la apertura al otro, al estudiante y que nos lleva a responsabilidad incluso en los primeros días en que recibimos a esa persona en el aula. Está claro que somos libres de no hacerlo, pero en el fondo de nosotros habrá un rumor de remordimiento por haber dejado pasar la ocasión de entablar una relación significativa con nuestros alumnos. Por su parte, autores como Edgoose (2009) o Gárate (2018) destacan el papel de la esperanza para la función docente, especialmente importante en lo relativo a cómo el abordaje de las relaciones profesorado-alumnado de un modo significativo contribuyen a crear una sociedad mejor. Del mismo modo, Rosero y Cárdenas (2015) indican que uno de los modos en que el docente puede reconocer la alteridad del estudiante es teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje y adaptando su praxis pedagógica a él. Para Biesta (2017) el profesorado y las instituciones escolares tienen tres aspectos fundamentales sobre los que actuar: cualificación, socialización y subjetivación. Así, existe una cierta tensión entre el cumplimiento de la función educativa que la sociedad les demanda y la composición de un espacio educativo para la práctica y el desarrollo personal y psicosocial que se sitúa entre el entorno privado familiar y el espacio público. Sobre la necesidad de que la acción pedagógica se encuentre ligada al contexto en el que se da, Ortega (2018) defiende

que “[l]a primera exigencia del educador es asumir e integrar la “circunstancia” (tiempo y espacio), y comenzar desde aquí su tarea educadora” (p. 36), ya que:

Si cada individuo es único, singular, original, la utilización de unos mismos recursos en las aulas o salones de clase, la programación de unos mismos objetivos para todos, sin atender a la singularidad de cada educando y al contexto en el que vive, es un claro despropósito (p. 35).

Acorde con lo anterior, Jaramillo y Murcia (2014) distinguen claramente los roles en esta relación asimétrica: “el maestro como orientador, acompañante y guía de los procesos de enseñanza – aprendizaje y el estudiante como agente protagonista, dinámico y partícipe de dicho proceso” (p. 148). De esta manera, para Vila (2019), esta necesidad de contextualizar la acción docente “supone ver lo potencial desde lo singular mirando desde lo colectivo y contextual” (p. 191). Sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje, Biesta (2013) trata de conceptualizar la enseñanza, distinguiendo entre “aprender de” y “ser enseñado por”. Deja a un lado las consideraciones del profesorado como facilitador del aprendizaje para poner en valor que los docentes tienen algo nuevo que dar al alumnado, algo que regalar, lo que convierte la acción educativa en una revelación. Además, este autor (Biesta, 2016) llama la atención sobre cómo las críticas a la educación tradicional en exceso autoritaria han derivado en la apuesta por entender el rol del profesor como facilitador del aprendizaje y, sin embargo, esta concepción resulta insuficiente para que pueda darse una educación desde el enfoque de Lévinas. Ahondando un poco más en esta cuestión, Biesta (2017) rechaza la concepción autoritaria de la enseñanza por su excesivo énfasis en el control y en la que el estudiante es visto como objeto receptor del proceso planeado por el profesorado. No obstante, considera asimismo deficiente la actual concepción del alumnado como responsables de su propio aprendizaje. En ella, la enseñanza es asimilada al acompañamiento y a la revisión del cumplimiento de los objetivos educativos marcados a priori, lo que podría ser interpretado como otra forma de control y, por ende, de objetivación del alumnado. Por ello, Biesta (2019) ha defendido la necesidad de que el rol docente se centre en ayudar al alumnado a salir de su ensimismamiento, del para-sí-mismo que criticaba Lévinas, para enfocarse hacia fuera de sí, esto es, hacia el mundo. De este modo, según considera Biesta (2019), la docencia pasaría a ser comprendida como una actividad que abre la posibilidad a

ser enseñado por el otro (cualquier otro), en vez de ser entendida como una actividad que consiste en enseñar contenidos al alumnado.

### **3.3. Literatura que explora una dimensión específica de la teoría de la alteridad**

Existen otros estudios que se centran en una faceta concreta de la ética de la alteridad levinasiana. Por ejemplo, se puede atender a los estudios de Mèlich (2010) y Ortega (2016a) que se centran en la reflexión teórica acerca de las implicaciones de la ética de la compasión en el ámbito educativo. Esta categoría es una de las que se encuentra más íntimamente ligada al desarrollo teórico de la pedagogía de orientación levinasiana. Muñoz-Repiso (2008) relaciona la compasión y la pasión por enseñar para señalar que el profesorado “tiene un compromiso con la sociedad a través de su misión educadora. Cree que su trabajo es importante para el crecimiento de sus alumnos y que, si ellos son más personas, el mundo será un poco mejor” (p. 24). Asimismo, García-Baró (2008) indica que la compasión requiere de una respuesta por parte del sujeto, ya que “[s]i no se motiva acción ninguna, no cabe hablar de experiencia de ninguna compasión, porque el espectáculo de la desgracia no nos ha hecho en ninguna manera sufrir realmente” (p. 19). Esa respuesta compasiva requiere una cierta afectación de la persona, ya que “[e]n esta respuesta compasiva el sujeto pierde su identidad, se rompe y se transforma, se quiebra por la presencia del otro.” (Ortega, 2018, p. 34). Asimismo, Buxarrais (2006) también apunta a la compasión como uno de los aspectos clave a incorporar a la educación actual por su importancia para el abordaje de la relación educativa y el desarrollo moral del alumnado. La autora defiende que el ejercicio de la compasión supone la práctica de la ética de los sentimientos morales, ética del cuidado y la responsabilidad, ética de la alteridad y ética de la hospitalidad debido a que el contenido al que aluden es similar, a pesar de las distintas nomenclaturas.

Acerca del término “experiencia”, Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) exploraron el concepto en el ámbito pedagógico, en contraposición a la tradición ilustrada y alejándose de las orientaciones mercantilistas de la educación. Acorde con los autores ya citados, Noyola (2007) reflexionó acerca de este concepto en relación con la educación como acontecimiento ético y la crisis actual de las estructuras de

acogida, al tiempo que Skliar y Larrosa (2009) manifiestan que el saber experiencial en el ámbito educativo es un saber de alteridad. Por su parte, Bárcena (2012) señaló como condición necesaria de una relación pedagógica la experiencia, entendida como el encuentro asimétrico que sucede aquí y ahora entre un tú y un yo, cuestión que fue destacada por Contreras (2013) en lo que respecta a la formación inicial del profesorado. Así mismo, para Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020), las experiencias que se dan en el contexto escolar no se reducen únicamente 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” (p. 152).

Por lo que respecta a la responsabilidad como categoría implicada en la pedagogía levinasiana, Bello (1997) explica cómo la relación con el otro se torna ética, si es vista desde los parámetros de responsabilidad y justicia que se derivan de la teoría de la alteridad de este filósofo. Chalier (2002) asimila la responsabilidad en el pensamiento levinasiano como pasividad fundamental e ineludible que sitúa al otro antes que al “yo”, aspecto que la configura como fuente de toda ética. Al respecto, puntualiza Mínguez (2012) que la responsabilidad en el contexto del quehacer educativo ha de ser entendida como un valor central que implica tanto hacerse cargo del otro en su situación concreta, como encargarse de él antes que de uno mismo, pues la tarea de “educar es un acto de responsabilidad para con el otro” (p. 122). Así, este término parece ocupar un lugar privilegiado a la hora de comprender cómo se configuran los vínculos sociales desde esta perspectiva. Por ello, Romero y Pérez (2012) exploran las distintas conceptualizaciones del término, delimitando cuáles son las consideraciones que la enmarcan dentro de la perspectiva de la alteridad y que sugieren una cierta ambivalencia conceptual al entender la responsabilidad como responder del otro y responsabilizarse de él. Por su parte, Mèlich (2001b) abre su traducción al campo pedagógico con una propuesta didáctica de actividades infantiles para educar a los estudiantes en valores morales como este. Desde otro punto de vista, Biesta (2003) señala que la responsabilidad, entendida como la habilidad de responder del otro (“response-ability”), no viene dada por la naturaleza y tampoco puede ser considerada una nueva técnica pedagógica, de modo que los docentes no han de perseguir la creación de individuos respondientes como meta educativa. En esta línea, Cottle (2010) indica que, desde la óptica de Lévinas, la

acción didáctica no nace del razonamiento lógico a través del cual el profesorado se responsabiliza del alumnado y su proceso de aprendizaje, sino que nace del encuentro con el otro, con el estudiante. Ese encuentro causa en el docente su vocación, esto es, una llamada [el término anglosajón *calling* puede ser traducido como llamada o vocación] a responsabilizarse y responder de él.

En cuanto a la heteronomía moral como categoría estrechamente ligada a la anterior, desde la perspectiva de distintos autores (Bárcena y Mèlich, 1999; Chalier, 2002; Kodelja, 2008; Strhan, 2009) el espacio educativo que se abre a la teoría de Emmanuel Lévinas parte de la crítica la autonomía como objetivo fundamental de la educación moral, en tanto que su formulación responde a presupuestos de la ética universalista de Kant o de algunas teorías cognitivistas de corte neokantiano, como por ejemplo los estadios de desarrollo moral de Kohlberg. Siendo estas posturas antagónicas al pensamiento de Lévinas, defienden una mayor atención a la heteronomía moral que parte del otro. Zhao (2014a) defiende una nueva concepción de la libertad como heteronomía para que pueda tener cabida en la educación actual una noción del sujeto en términos levinasianos. En cuanto al posicionamiento de Chinnery (2003), pone de relieve cómo Lévinas reniega de una autonomía racional como principio constructor del sujeto moral. Dicho de otro modo, en una relación educativa es la heteronomía la que me convierte en agente ético y esa heteronomía no se encuentra en la autonomía o la independencia sino en la responsabilidad hacia el otro, en la alteridad. Pero, tal y como señala la autora, esta afirmación no se traduce directamente a una propuesta pragmática para la actividad educativa. No obstante, en lo que sí parece existir un cierto acuerdo es en que el punto de partida de la acción educativa “no puede ni debe ser el conocimiento sino el reconocimiento, pues es a través de los otros que me constituyo y comprendo a mí mismo” (Pinto Araujo, 2019, p. 65).

Por lo que se refiere a la justicia como categoría implicada, Mínguez (2010) señala que la pedagogía de orientación levinasiana puede aportar caminos o claves de actuación ante problemas educativos actuales, teniendo en cuenta que, tal y como señalan Ortega y Mínguez (2001), la labor docente implica “trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación” (p. 70). Mèlich (2000) defiende que la subjetividad solo es humana cuando nos hacemos cargo del otro y ese hacerse cargo implica



hacer justicia desde la memoria, implica tener presente el sufrimiento de las víctimas de los horrores del pasado. Así, el autor asume que la ética en la educación ha de ser entendida como un modo de relacionarnos con el otro, con los otros, en el que el sufrimiento nunca me es ajeno (Mèlich, 2003). De un modo similar, Todd (2003b) investigó las posibilidades éticas de la educación desde la filosofía levinasiana, especialmente en lo tocante a la justicia social. La autora postula que es el aprendizaje *desde* el otro y no el conocimiento *sobre* el otro lo que posibilita el aprendizaje desde la diferencia para la vida en común. Con todo, Joldersma (2014) defiende que para que una educación pueda estar basada en la ética de Lévinas han de estar presentes dos aspectos clave: el cumplimiento de la responsabilidad normativa y la esperanza o motivación que mueva hacia la acción. Sólo a través de estos dos aspectos es como la educación puede ser entendida como una respuesta a la llamada de la justicia.

### **3.4. La relación educativa de alteridad**

Otros estudios exploran de manera específica la filosofía subyacente a la relación educador-educando como relación de alteridad o relación entre un *yo* o *ego* y un *otro* o *alter*. En este sentido, Mèlich (2002) designa como relación ética a “una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro” (p. 50). Además, considera que el testimonio es “uno de los elementos esenciales de toda educación” puesto que “[s]in una forma u otra de testimonio, la educación no podrá ser sapiencial, es decir, transmisión de experiencia, sino únicamente ciencia, traspaso de conocimientos” (p. 109). En este sentido, señala Vila (2019) que, de hecho, “la relación educativa es en sí una experiencia, una experiencia educativa donde una parte fundamental de lo que se aprende es la relación en sí misma” (p. 190). Por su parte, Joldersma (2001) postula que la relación educativa de alteridad es asimétrica en un doble sentido, ya que se da desde el punto de vista del alumnado y del profesorado, es decir, el alumno ve al profesor como “otro” y es visto como tal por parte del docente. Para que se pueda entablar una relación educativa es preciso que ese otro no resulte indiferente a ninguna de las partes, siendo “necesario remarcarlo específicamente: sin confianza y sin respeto no es posible la relación educativa” (Vila, 2019, p. 189). Ahora bien,

Zhao (2012) señala que la contradicción más esencial entre las diferentes líneas de interpretación de Lévinas en el ámbito educativo está entre quienes están de acuerdo o no en enseñar al alumnado a ser responsable del otro, ya que implica un pensamiento totalizador en cuanto a la heteronomía que practica el profesorado hacia el alumnado al pretender que sucumba a sus deseos y no dejarle que formule los propios. Por esta razón, Acosta (2016) defiende que una pedagogía que descansa en la ética de Lévinas es siempre una pedagogía del aprendizaje (en contraposición a una pedagogía de la enseñanza) al estar centrada en el alumnado y no en el profesorado.

En cualquier caso, Ortega (2004) considera que la relación es la raíz originaria de la educación, formulándola en los siguientes términos: “¿Qué tipo de relación se establece entre el maestro y el alumno?; ¿quién es el educando para el profesor? La respuesta que se dé a estas preguntas condiciona toda su actividad” (p. 5). Por eso, para Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020), “[e]n educación, entendida como un encuentro con el otro, es imprescindible el tipo de relación y respuesta a la humanidad de éste, o bien a su presencia o bien a su ausencia” (p. 158). En sintonía con lo anterior, se puede atender al planteamiento de Mèlich (2014), quien afirma que “la ética no es el resultado de la relación (o de la acción) educativa, sino todo lo contrario, es su condición de posibilidad” (p. 19). Al respecto, Burguet (2012) destaca la apertura a la alteridad en su multiplicidad de formas para el fortalecimiento del vínculo y, por ende, para favorecer el aprendizaje relacional del alumnado. Zambrano (2003) defiende que para que se pueda crear un vínculo ético se requiere de la reciprocidad en el diálogo, de un equilibrio entre el decir y el escuchar que implica el reconocimiento del otro y de una presencia activa del sujeto educable. Tobón (2014) subraya la importancia del lenguaje y la comunicación intersubjetiva como vehículo que posibilita la humanidad en la relación educador-educando. Igualmente, Skliar y Larrosa (2009) señalan la importancia del hablar, del escuchar y dejar espacio a la palabra del otro, pues sin ello no existe posibilidad de relación educativa alguna. Asimismo, Mínguez, Romero y Pedreño (2016) reflexionan acerca de la antropología a la que responde la teoría de la alteridad de Lévinas para poner una pedagogía centrada en el diálogo y el aprendizaje de la compasión. A propósito de la relación educativa desde la óptica de la alteridad, destaca Vila (2019) lo siguiente:

Las palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión, reconocimiento y equidad: la diferencia que nos constituye como humanos y legítimos desde nuestra identidad; la comprensión desde su papel mediador en la construcción e interpretación de la alteridad como hecho social intrínseco a la heterogeneidad; el reconocimiento como elemento necesario para no sólo legitimar la presencia del otro o la otra sino para valorarla desde el convencimiento de su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia; y la equidad para no olvidarnos de que la igualdad requiere de la misma y suma así para la convivencia y el establecimiento de relaciones más positivas e incluso educativas (p. 192).

Sobre el tipo de relación que ha de facilitar el profesorado, Woo (2014) propone la metáfora de la relación paternal para entender cómo se ha de plantear una relación educativa que pueda ser considerada ética en términos levinasianos, al tiempo que Santos (2006) aboga por la horizontalidad en las relaciones humanas, especialmente necesaria para la realización de la tolerancia. Por su parte, Rodríguez-Martín (2019), destaca que de la obra de Lévinas lo que se deriva es “no sólo una pedagogía basada en el respeto por el otro, sino también una propuesta educativa que haga hincapié en la importancia del contacto y la proximidad entre maestro y alumno” (p. 51). Además, son varios los autores (Murray, 2004; Säfstrom; 2003; Sinha, 2010) que destacan la importancia del diálogo como la forma más idónea de relacionarnos con responsabilidad, abogando por una educación que no es productiva, sino que crea la posibilidad de una existencia ética. En este sentido, destacan Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020) que

Enseñamos con responsabilidad cuando colocamos el conocimiento a una distancia íntima en la que se provoca el deseo del aprendiz; posición que instala otro modo de relación (de altura); nunca sabremos cuál es la posición adecuada y siempre estaremos «adecuándonos» de manera insuficiente a la exigencia del otro (p. 161).

Sobre el modo de abordar la relación educativa, resultan muy interesantes los estudios de Chinnery (2010) y Rodríguez-Martín (2019) en los que se recupera el papel que desempeñó Lévinas como maestro y la relación que entabló con sus estudiantes, de acuerdo con los presupuestos teóricos del filósofo. Se trata de dos acercamientos a la figura de Lévinas como testimonio a partir de los escritos que han quedado sobre los años en que ejerció la docencia. En este tipo de estudios se explora la coherencia entre su pensamiento y su hacer pedagógico, así como lo que

despierta en su alumnado a partir de dicha interacción. En ambos, se pone de relieve el modo en que Lévinas defendía que el testimonio pedagógico se da en las pequeñas acciones y, efectivamente, él mismo respondía a necesidades cotidianas, al tiempo que trataba de conectar intelectualmente con cada uno de sus estudiantes.

### **3.5. Caracterización de la pedagogía de orientación levinasiana**

Bárcena y Mélich (2000) caracterizaron la pedagogía fundamentada en la ética de la alteridad levinasiana como “pedagogía de la radical novedad” (p. 94). En ella, la acción educativa es entendida como un “acontecimiento ético”, como una relación de alteridad que comprende la acción hospitalaria, la acogida del recién llegado, la heteronomía como base para la construcción autónoma del sujeto moral y el establecimiento de una relación constitutivamente ética. Así, el aprendizaje es entendido como “experiencia humana cuyo propósito es el cultivo de nuestra humanidad” (p. 150) y que “implica la transmisión de una relación” (p. 153), esto es, “su propia capacidad de apertura y de escucha” (p. 179). Esta concepción hospitalaria de la educación también es compartida por Innerarity (2001), quien propone en su *Ética de la hospitalidad* la acogida y cuidado del otro vulnerable en un marco espacio-tiempo concreto y a partir de una relación anfitrión-huésped. Al respecto del reconocimiento del otro en el entorno educativo, González Silva (2009a) apunta lo siguiente:

La relación humana tiene lugar en la esfera del “entre”. Sólo cuando el ser humano reconoce al otro en toda su alteridad, se reconoce a sí mismo como ser humano. En cierto modo, esto exige un sacudimiento de la persona. Sólo entre personas auténticas se da una relación auténtica. No es el “yo” lo que debemos destacar, sino el “nosotros” (p. 594).

En el mismo orden de ideas, Valera-Villegas (2002) utiliza la nomenclatura “pedagogía de la alteridad” e indica que ha de ser entendida como una pedagogía del encuentro, en la que cobra importancia la interacción con el otro, la intersubjetividad y los significados compartidos que se generan en cada situación educativa que se da en el aula. En una postura similar, Vila (2010) indica que la pedagogía de la alteridad requiere de “una consideración previa de exposición, visibilización, reconocimiento y valoración del otro o la otra desde la sensibilidad,

la escucha, la invitación y la aceptación pedagógica” (p. 75). Igualmente, Mèlich y Palou (2001) defienden una pedagogía de la alteridad en la que el docente acoge al otro, da respuestas, se compromete con las necesidades de los estudiantes y es testimonio con su propia experiencia, situando la acción pedagógica entre el pasado que no hemos de olvidar y el futuro por venir. Para Vallejo (2014) “la relación con el otro evidentemente no puede estar mediada por el poder” (p. 120), puesto que la pedagogía de la alteridad surge como “una perspectiva que le abre las puertas a un contexto no totalitario, a una existencia constructora de sentidos y significaciones que permitan la complicidad del alumno y del maestro” (p. 121). En esta línea, Ortega Valencia (2010) define este planteamiento pedagógico como

una práctica sensible al contexto y políticamente transformadora; el modo en que se experimenta y designa el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de esas prácticas que son potencialmente políticas y éticas, dados sus fines colocados en una acción responsable y respondiente del sujeto (p. 170).

Gárate y Ortega (2013) perfilan una serie de características que hacen de la pedagogía de la alteridad una educación “con rostro humano”, como son: la necesidad de reconocer los presupuestos éticos de los que parte la acción educativa; la atención al alumnado “en su circunstancia” concreta; la consideración de la educación como “acogida y responsabilidad”; la “escucha y cuidado del otro”; “hacerse cargo del otro o responder del otro”; y la pedagogía entendida como “denuncia y protesta, resistencia al mal” (p. 238). Por su parte, Vila (2005) postula que la pedagogía de la alteridad está compuesta por tres dimensiones que se relacionan a su vez con tres principios básicos: una pedagogía de la sensibilidad, entendida como un “sentir al otro” y cuyo principio básico es la “interrogación”; una pedagogía de la escucha, que supone “abrirse al otro” y entender la educación como “proceso”; y una pedagogía de la invitación, que implica “ver al otro” y adoptar como principio educativo la “promoción” (p. 214). En esta línea, afirma más recientemente (Vila, 2019) que “una pedagogía de la alteridad, imbricada epistemológica y axiológicamente en la construcción de relaciones educativas, debe emerger de una pedagogía de la sensibilidad, una pedagogía de la escucha y una pedagogía de la invitación” (p. 193).

En lo referente a los márgenes en que se desenvuelve el docente y las inseguridades inherentes a su profesión, Biesta (2012b) defiende que los resultados educativos nunca pueden garantizarse porque educar es correr riesgos, especialmente si consideramos el componente moral de la pedagogía. Por eso, Zembylas (2005) apuesta por una pedagogía del desconocimiento, destacando así el carácter incierto de la acción educativa. En este sentido, Mèlich (2003) indica que el papel del magisterio es “abrir la posibilidad de un nuevo tiempo y un nuevo espacio” (p. 44), puesto que la apertura a la transformación constante forma parte de la acción pedagógica. Por su parte, Ortega (2010) señala que la educación actual parece encontrarse en “tierra de nadie” (p. 19) por la pérdida de referentes axiológicos que la caracteriza. Pero, “a pesar de esta incertidumbre que envuelve la acción educativa, sí es posible, en estas mismas circunstancias, educar” (p. 21). Según comentan Orrego y Jaramillo (2019), se trata de transitar desde “una educación moral, de dominación, de control y adoctrinamiento, a una educación ética, de contingencia, de incertidumbre, donde la duda es curiosidad no desconfianza y la interpelación no es irrespeto sino escucha” (p. 94). Así, para Abunuwara (2013) el docente ha de enfrentar su desempeño docente desde la vulnerabilidad, cultivándola como una habilidad, para poder abordar de un modo ético la acción educativa. Según comenta Ortega (2018), la incertidumbre es inherente a la propia tarea educadora porque “siempre se está en camino, siempre se es peregrino porque nada está acabado; siempre nos acecha algo nuevo, nunca hay una respuesta definitiva porque nunca nos encontramos con la misma pregunta a la que debemos responder” (p. 43).

### **3.6. Cronología de la investigación empírica realizada sobre el tema de estudio**

A continuación, es pertinente mencionar con especial detalle aquellos estudios empíricos que han abordado específicamente las relaciones de alteridad o que se han centrado en el contexto educativo, ya que representan los antecedentes más claros de esta investigación. Para facilitar la comprensión del desarrollo de esta línea de investigación, se presentan ordenados cronológicamente:

Primeramente, cabe atender al estudio de Galaz (2008) que utilizó la alteridad levinasiana como uno de los soportes teóricos para abordar las relaciones

interpersonales entre personas con referentes culturales diversos que viven en una misma comunidad. Los resultados obtenidos apuntan a la distinción entre alteridad preferente o cercana y alteridad lejana o subordinada en función de la proximidad en unas características culturales determinadas que pueden actuar como factores de diferenciación grupal (endogrupo-exogrupo) y favorecer conductas heterofílicas o heterofóbicas. Teniendo en cuenta que predominan concepciones negativas sobre la alteridad, para mejorar la convivencia se propone la ética de la corresponsabilidad como praxis educativa.

En segunda instancia, se ha de aludir a González Silva (2008a) que realizó un estudio cualitativo en el que trató de conocer los modos en que se manifiesta la alteridad en la escuela, entendida desde posturas de diferentes autores, incluido Lévinas. El autor interpretó las historias de vida de seis maestros y las entrevistas realizadas a cuarenta y cinco estudiantes que pertenecen a un centro educativo ubicado en un contexto de escasos recursos socioeconómicos. Los resultados mostraron cómo los estudiantes evidenciaban en sus discursos caracterizaciones positivas y negativas de la alteridad que aludían a familia y a la delincuencia, además de una serie características físicas o sociales que influían en la clasificación del resto del alumnado en torno a criterios de aceptación o rechazo. Sobre el profesorado, se encontraron categorías ligadas al currículum formal (reconocimiento como respeto o apoyo), al currículum oculto (diferencia como rechazo o prejuicio) y al currículum real (experiencia de vida), así como la convivencia como espacio de alteridad.

Después, González Silva (2009b) llevó a cabo un estudio cualitativo sobre las diferentes interpretaciones de un grupo de docentes acerca de la alteridad como fenómeno humano. El autor entiende “la educación como una práctica de inminente alteridad” ya que “es fruto de un conjunto de interpretaciones entre yoes” (p. 711). Por esto, asume que “las relaciones entre personas deben ser uno de los ejes educativos prioritarios” (p. 710). Los resultados encontrados sugirieron dimensiones de la alteridad de los docentes con respecto al alumnado como diferencia, reconocimiento y experiencia, así como la concepción de la alteridad como condición de interpretación del otro.

La investigación emprendida por Giles (2011) se centró en la naturaleza de la relación interpersonal en el contexto de la formación del profesorado de Nueva Zelanda. Las historias de vida de dieciocho participantes, tanto estudiantes como profesorado, fueron interpretadas desde una perspectiva hermenéutica y desde el legado filosófico de Heidegger, Gadamer, Lévinas y Buber. Los resultados mostraron cómo las relaciones construidas en este contexto fueron importantes para la experiencia educativa de profesorado y alumnado, tanto en los casos en que eran consideradas como tal, como en los que aparentaban indiferencia o incluso rechazo hacia ellas. De este modo, se encontró que las relaciones podían darse en consonancia con los postulados de Lévinas; desde una actitud indiferente hacia el otro, que resulta especialmente negligente por la parte que respecta al profesorado; o podían enfocarse desde el miedo, la evitación o la protección ante el otro, convirtiendo al otro en fuente de sufrimiento personal.

Más adelante, Osuna, Díaz, Gárate y Contreras (2014) realizaron una investigación en la que pusieron en relación ciertos condicionantes del abandono escolar con la pedagogía de la alteridad. Para ello, elaboraron un modelo categorial que abarcaba el perfil del educador, la concepción del alumno, la función de la escuela, así como la del entorno familiar. En este estudio, la pedagogía de la alteridad fue conceptualmente delimitada en los siguientes términos:

Discurso pedagógico que toma como punto de partida la relación ético-moral que se establece entre el educador y el alumno; por lo que las acciones educativas emprendidas por el educador se centran en el reconocimiento del otro (alumno) y su singular contexto, lo que a su vez implica asumir responsabilidad ante él (Osuna *et al.*, 2014, pp. 212-213).

Precisamente, fueron Osuna, Díaz y López (2016) quienes aportaron un modelo categorial sobre el constructo teórico de la pedagogía de la alteridad que abarca el perfil del profesor, el perfil del alumnado, la función de la escuela y la función de la familia. La categoría relativa al perfil docente descrito incluye tres subcategorías y algunas características asociadas a ellas, las cuáles se exponen con mayor detenimiento debido a su interés para el presente trabajo: la primera subcategoría está referida a las cualidades personales, como son “Ama la vida”, “Entusiasta”, “Vocación docente”, “Compasivo” y “Solidario”; en segundo lugar, definen como subcategoría la relación interpersonal con el alumno, que alude a las características



“Capacidad de diálogo”, “Acogida”, “Guía”, “Reconoce el contexto del estudiante” y “Comparte experiencias de vida; la tercera subcategoría apunta a la promoción de un clima moral en el aula, que hace referencia a la característica “Promueve valores ético-morales entre sus alumnos” (p. 196). El modelo propuesto en el estudio de Osuna, Díaz y López (2016) supone un desglose teórico de gran valía para otras investigaciones, incluida la presente, que versen sobre la traducción de la teoría de Lévinas a la realidad educativa.

En ese mismo año, fue publicada la investigación de Irisdotter Aldenmyr (2016) quien realizó un estudio en el que trató de desarrollar métodos para analizar desde un punto de vista ético propuestas de actividades educativas. Así, evaluó dos programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales para jóvenes basándose en las teorías sobre ética comunicativa y ética dialógica de los filósofos Habermas, Young y Lévinas. Los resultados muestran que las normas y valores morales que fomentan dependen del modo en que se organiza el programa educativo, así como de la manera en que el profesorado lo utiliza.

Posteriormente, se pudo conocer el estudio de Corti (2017) quien se valió de la etnografía para indagar sobre la naturaleza de la relación pedagógica construida en un aula de educación secundaria entre el alumnado y algunos de sus docentes. Los resultados encontrados muestran cuatro dimensiones relevantes para la relación educativa: la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías digitales. En conjunto, la relación pedagógica fue entendida como:

El vínculo personal entre profesores y alumnos -sujetos corpóreos, con su propia historia personal-, reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico, en la que emergen subjetividades y se construyen identidades, en la medida que se aprende juntos y en reciprocidad, tejiendo una historia compartida (p. 23).

Más recientemente, Palou y Fons (2018) publicaron la realización de un estudio cualitativo sobre un proceso de formación de los docentes de un centro con gran diversidad lingüística y cultural al que asisten niños provenientes de familias vulnerables. En esta investigación se abordó la relación educativa a partir de la reflexión sobre el modo en que el profesorado trata de responder a las necesidades

del alumnado. Se destacaron como rasgos importantes la implicación de los docentes, la apertura al otro y la experiencia como proceso de crecimiento personal.

### **3.7. Paralelismo con otros autores**

No resulta extraño encontrar disertaciones teóricas en las que se relacionan los postulados de Lévinas con los de otros autores. Así, por ejemplo, Jagodzinski (2002) se apoya en las perspectivas de Lévinas, Lacan y del budismo sobre las relaciones interpersonales para defender una pedagogía del reconocimiento del alumnado en que la ética como primacía del otro se encuentre presente. De un modo similar, Todd (2015) compara la filosofía budista y sus prácticas meditativas con el pensamiento de Lévinas para reflexionar sobre el modo en que el alumnado puede desarrollar una sensibilidad ética como práctica educativa de la alteridad, entendida como una capacidad en negativo a través de la que evidenciar la interdependencia entre el yo y el otro. Más cercano a la ética del cuidado, Meza (2012) busca el punto de encuentro entre la ética de la alteridad de Lévinas y los posicionamientos éticos de otros autores enmarcados en presupuestos de partida dispares, como son: Jonas (responsabilidad), Cortina (cordialidad), Noddings (cuidado) y Panikkar (ontonomía), para concluir defendiendo la urgencia del aprendizaje del cuidado en la formación moral. En cuanto al trabajo de Peters (2004), compara las nociones de alteridad de M. Blanchot y E. Lévinas para reflexionar acerca del modelo filosófico que ha de inspirar la intersubjetividad en la relación educador-educando. Sobre esta cuestión, Biesta (2011) puntualiza que reducir el papel de la filosofía en el contexto escolar a una materia curricular resulta claramente insuficiente.

Por otro lado, Standish (2007) explora las nociones de escepticismo y alteridad en los filósofos Cavell y Lévinas para emprender una mirada crítica hacia el ser humano, la comunidad en que se desenvuelve y las demandas que se le requieren al ámbito educativo. Strhan (2016) explora la influencia de Émile Durkheim en el pensamiento de Lévinas para profundizar en la naturaleza de lo social y ofrecer claves para entender lo educativo como el espacio en que tenga lugar una ética cotidiana. Como metáfora de las problemáticas actuales de la escuela y de las relaciones educador-educando, Roberts (2013) examina una obra teatral de Albert Camus en el contexto educativo desde la óptica de la filosofía de Lévinas. Santos

(2010) se vale de las perspectivas filosóficas de distintos autores (Sócrates, Ellacuría, Benjamin y Lévinas) para fundamentar una pedagogía crítica y emancipadora que pueda superar la mentalidad tecnocrática imperante en la sociedad actual. Igualmente, Zhao (2014b) reflexiona acerca de las ideas de los filósofos Mead, Habermas y Lévinas sobre la constitución del sujeto ético para proponer un enfoque crítico para la construcción de la democracia.

Aproximándose a una pedagogía crítica, Benade (2015) se basa en los conceptos del otro y del rostro de Lévinas, así como en las nociones de humanización y educación crítica de Freire. Argumenta que la educación actual tiene la obligación de abogar por la posibilidad y la esperanza como atributos que permanecen a pesar de la rapidez de los cambios sociales. Igualmente, Santos (2016) se sirve de la asimetría de la responsabilidad del autor lituano en su disertación para poner en relación el pensamiento de Enrique Dussel y Paulo Freire. Sin embargo, Sánchez Soberano (2017) recupera los postulados filosóficos de Cicerón, San Agustín, Platón y Lévinas para apuntar que cualquier pedagogía que parta de la alteridad ha de considerar cómo el otro permanece ajeno al yo para resistir cualquier intento de dominación, al tiempo que ha de hacer de lo inesperado su tarea primordial. Bengtsen y Barnett (2017) se valen de los postulados filosóficos de Nietzsche y Lévinas para escharbar en las ambivalencias, tensiones y fallos en torno a la educación superior universitaria apostando por una universidad más humana como espacio para el aprendizaje. Un trabajo similar realizó Schroeder (2001), quien utiliza la comparación entre ambos pensadores para buscar el punto de encuentro en sus concepciones acerca de la enseñanza en la metáfora “una mirada que escucha” (p. 188).

### **3.8. Breves apuntes terminológicos y monografías destacables**

En vista de las investigaciones anteriores y en un intento de aportar una nomenclatura sintética sobre el tema que nos ocupa, se puede afirmar que las implicaciones educativas de la ética levinasiana han sido caracterizadas y conceptualizadas desde diversas perspectivas que varían en función de la faceta acentuada. Entre ellas se encuentran la ética de la hospitalidad (Innerarity, 2001), pedagogía de la radical novedad (Bárcena y Mèlich, 2000), pedagogía del

reconocimiento (Jagodzinski, 2002), pedagogía de la ética (Vila, 2004), pedagogía de la alteridad (Mínguez, 2010; Ortega, 2004; Ortega, 2013; Ortega y Gárate, 2013; Ortega y Romero, 2019), pedagogía de la presencia (Bárcena, 2012), pedagogía de la respuesta (Biesta, 2003), pedagogía deliberativa (Magendzo, 2007), pedagogía de lo incierto (Zembylas, 2005), pedagogía del por-venir (Pérez Luna, 2006), pedagogía de la interrupción (Biesta, 2010b), pedagogía del otro (Joldersma, 2001; Mínguez, Romero y Pedreño, 2016; Skliar, 2002b) o pedagogía del nos-otros (Ortega Valencia, 2012).

Continuando con el anterior esfuerzo de síntesis, merece la pena poner de relieve algunas obras colectivas que, en cierto modo, son representativas de las diferentes líneas u orientaciones desde las que Lévinas ha sido interpretado en las publicaciones científicas en idioma castellano o inglés, ya que se tiene constancia de otras interpretaciones entre los académicos francófonos y/o hebreos. Éstas son la edición de 2001 de la revista *Philosophy of Education* (Rice, 2001); el monográfico dedicado a Lévinas en 2003 de la revista *Studies in Philosophy and Education* (Thayer-Bacon, 2003); el libro *Lévinas and Education: At the intersection of faith and reason* (Egée-Kuehne, 2008); así como el Tomo 1 de *Educación en la Alteridad* (Ortega et al., 2014).

### **3.9. Otras líneas de investigación educativa que emplean la teoría de Lévinas**

Para cerrar este capítulo y dejando ahora a un lado los estudios referidos a la pedagogía de la alteridad y las consideraciones a tener en cuenta para su aplicación a la práctica docente, puede resultar de interés realizar un somero recorrido por otras problemáticas educativas o ámbitos de acción pedagógica que han sido estudiados desde los postulados de Lévinas.

Así, por ejemplo, encontramos estudios que abordan la eliminación de prejuicios sobre la diversidad cultural y su adecuado tratamiento pedagógico, como aquellos que versan sobre la interculturalidad en el aula (Adlbi Sibai, 2014; Mínguez, 2007; Muschitiello, 2019; Ortega, 2003; Ortega y Romero, 2011), la acogida y la diversidad étnica (Molnar, 2008), las minorías étnicas en la educación superior (Tagliareni, 2001), la diversidad cultural y el desarrollo curricular (Piquemal,

2004), el liderazgo educativo y el compromiso con la interculturalidad (Yukich y Hoskins, 2011), la comunicación intercultural (MacDonald y O'Regan, 2013), la justicia social y los construcción teórica de los conceptos de identidad, etnia y raza (Atweh, 2011) o la noción de humanidad y de identidad racial (Sinha, 2015).

Otros estudios tratan sobre la mejora de las condiciones educativas de un colectivo determinado o sobre la construcción de una educación más igualitaria, como los referidos a la educación pensada desde la diferencia (Bravo, 2014; Prieto, 2015; Skliar, 2007; Zhao, 2016), la pedagogía de la diversidad funcional (Cadwallader, 2010; Skliar, 2002a; Sparkes, Martos y Maher, 2019), la educación inclusiva (Allan, 2010; Gallego y Rodríguez, 2016; Murdoch, 2019; Piquemal, Misir y Heringer, 2019; Raphael, Creely y Moss, 2019; Skliar, 2006; Veck, 2014), la justicia social y la responsabilidad comunitaria en el ámbito educativo (Jackson, 2005; Todd, 2004), el empoderamiento a través del diálogo educativo (Aloni, 2013), la educación en derechos humanos y la justicia educativa (Donjuan, 2014; Todd, 2007), el feminismo y la educación (Farley, 2004; Rasheed, 2007), género y ética de la alteridad (Godoy, 2019; Palacio, 2008), la relación educativa en las entidades sociales (Arbiol, 2019; Gijón, 2019), la exclusión socioeducativa (Mínguez, 2017; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2017; Ortega y Romero, 2013), la intervención social en contextos de pobreza (Castro-Serrano y Gutiérrez, 2017), la educación en contextos de violencia (González Silva, 2011; Oliva, 2011) o la pedagogía de las emociones desde el testimonio de las víctimas (Hållander, 2019).

A su vez, se han localizado otras investigaciones que abordan la mejora de las relaciones en un espacio común y la construcción de una sociedad mejor desde la educación, como los que se enfocan en el acoso y maltrato escolar o ciberbullying (Joaqui y Ortiz, 2017; Nava, 2012), la convivencia escolar en educación secundaria (Fornasari, 2012), la resolución de conflictos en el aula (Peláez y Peláez, 2017), la educación en contra de la violencia (Alexander, 2014), el entrenamiento en las fuerzas armadas y la educación para la paz (Göbel, 2014), la construcción de la paz en entornos educativos (Gur-Ze'ev, 2001; Ortega, 2016b; Ortega y Romero, 2018), la educación cívica (Bruce, North y FitzPatrick, 2019; Paoletti, 2014), la educación cosmopolita y la ciudadanía democrática (Birk, 2011; Mínguez y Romero, 2018; Stevenson, 2012), la educación plural en sociedades cosmopolitas (Todd, 2008b; Zhao, 2015), la construcción de la democracia (Zhao, 2016), la pedagogía cívica y

la alteridad (Mínguez y Pedreño, 2019; Prieto, 2012), las habilidades científicas y la ciudadanía (Kim, 2015), la vivencia de los espacios escolares y urbanos por parte del alumnado (Moreno, 2017a) o la escuela como espacio y la alteridad (Moreno, 2017b).

También, se han encontrado estudios que toman en consideración las políticas educativas, el desarrollo y concepción del currículo y la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las aulas, como los que examinan la brecha digital y las desigualdades socioeconómicas (Hendrix, 2005; Shutkin, 2004b), la educación en entornos virtuales (Aires, Teixeira, Azevedo, Gaspar y Silva, 2006; Gomez, 2009; Holland, Mulcahy, Besong y Judge, 2012; Rose, 2017; Shutkin, 2004a; Ward y Prosser, 2011; Zembylas y Vrasidas, 2005), los retos pedagógicos que plantea la sociedad del conocimiento (Mínguez y Hernández, 2013; Romero y Gutiérrez, 2013), la política educativa sobre tecnologías de la información y la comunicación (Sellar, 2015), la mercantilización de las políticas educativas y las reformas curriculares (Winter, 2017), la aplicación de una lógica empresarial al sector de educación superior (Love, 2008), las implicaciones de la concepción mercantilista de la educación para el rol docente (Simmie y Moles, 2019), los discursos subyacentes a la política educativa (Beltrán, 2017), el diseño curricular contra la desigualdad educativa y la brecha de logro académico (Winter, 2014), la alteridad en el discurso curricular (Biesta, 2010b; Standish, 2008; Zenteno, 2015) o la concepción de la infancia temprana en el currículum (Cheeseman, Press y Sumsion, 2015; Vasconcelos, 2006).

Luego, se pueden citar estudios dirigidos hacia didácticas específicas o que se enfocan en ámbitos de acción pedagógica muy concretos, como la educación medioambiental para la sostenibilidad ecológica (Bengtzen y Barnett, 2019; Hardy, 2002; Martin, 2016; Mínguez y Pedreño, 2020; Ortega y Romero, 2009; Romero, Luque y Meira, 2018), la enseñanza de las ciencias (Blades, 2006; Fenwick, 2009; Levinson, 2017), la educación en lengua extranjera en un mundo globalizado (Choo, 2014; Howie, 2008), el reconocimiento del otro en el aprendizaje de una segunda lengua (Escobar, 2017; Fritzen, 2010; Huizing, 2017), educación musical y la ética (Boyce-Tillman, 2012; Jourdan, 2012), la educación musical desde una perspectiva sociológica (Wright, 2014), la creatividad y el pensamiento autorreflexivo (Kizel, 2012), la creatividad en la educación superior (Joseph, 2017),

el papel del arte en la educación (Parker, 2019), la pedagogía de museos (Tinning, 2018), la educación matemática (Atweh y Brady, 2009; Ernest, 2019; Radford, 2012), la didáctica de la historia (Farley, 2004), la educación arquitectónica (Aravot, 2010), la educación médica (Layton, 2009; Rossiter, 2012), la pedagogía hospitalaria (Argumedo, 2017), la educación de personas adultas (Fenwick, 2006) o la formación inicial del profesorado (Baptista, 2019; Greenwalt, 2008; Ferrari, 2015; Orrego y Portela, 2009).

Por último, otras investigaciones tratan de manera directa técnicas o metodologías educativas, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) o el plan de desarrollo personal (PDP) (Rabikowska, 2009), el trabajo en grupos colaborativos (Murray, 2017), estrategias centradas en el aprendizaje y la planificación colaborativa (Murray, 2016), la participación del alumnado de edades tempranas (Johannesen, 2013; Ljungblad, 2019), el aprendizaje servicio (Bruce, 2013; Sherman, 2016) o la tutoría en la educación universitaria (Diez, 2019; Fulford, 2016; Hinsdale, 2011). Igualmente, existen algunos estudios dirigidos específicamente hacia el ámbito académico universitario, como los que tratan sobre la ética en la investigación (Garza y Landrum, 2010; Metro, 2014) o el abordaje de la alteridad en la investigación educativa (Hernández-Hernández y Sancho, 2018; Jaramillo y Aguirre, 2015; Lee, 2019; Miller, 2019; Standish, 2019). Y, por último, hay también investigaciones que se valen de un enfoque levinasiano para analizar la relación entre familia y escuela (Brooker, 2010), la alteridad en el entorno familiar (González Silva, 2008b; Mínguez, 2014) o la alteridad en la infancia (Medina, 2015; Štirn Janota, 2015; Turrent y Villaseñor, 2009; Vilanova, 2014).





## **CAPÍTULO 4**

### **Contextualización de la investigación**



Este estudio se ha desarrollado en dos escenarios de investigación distintos. Por un lado, se puede atender al que ha sido llamado como Contexto A, que es la Región de Murcia (España) y, por otro lado, cabe aludir al Contexto B que es el municipio de Ensenada, ubicado en el Estado de Baja California (México). Dentro de cada uno de estos contextos se emplazan distintos núcleos de población en los que se dan realidades socioeducativas heterogéneas y muy dispares entre sí. Con el ánimo de contemplar la diversidad existente, en esta investigación se incluyen relatos de docentes que desempeñan su labor en escuelas con distintas características, tanto en lo referente al propio centro educativo (emplazamiento, dotación de servicios, instalaciones y equipamiento, línea metodológica, titularidad, ideario de centro) como al alumnado al que atiende y el entorno social en el que se inserta (densidad de población, nivel socioeconómico, diversidad cultural, necesidades del alumnado, desempeño curricular, implicación de las familias, relación con la comunidad educativa).

La intención del presente capítulo es describir las características de dichos escenarios que resultan de interés para el propósito de este estudio, atendiendo tanto a los aspectos que tienen en común como a aquellos que les diferencian entre sí. A tal efecto, se pone el foco de análisis en la legislación educativa vigente para cada uno de los contextos de estudio en el momento en que tuvo lugar la etapa de recogida de información de esta investigación y, de manera más específica, en todas aquellas cuestiones recogidas en el currículo educativo que guardan algún tipo de relación con la pedagogía de la alteridad. Teniendo en cuenta que las normas legales educativas forman parte del marco contextual en que tiene lugar la acción pedagógica desempeñada por los profesionales participantes, los aspectos recogidos en lo sucesivo pueden ser entendidos a su vez como justificación de las posibilidades existentes para que la pedagogía de la alteridad pueda tener cabida en el aula. Luego, se realiza en primer lugar una somera aproximación a la estructura y legislación de los sistemas educativos de cada uno de los escenarios investigados para, a continuación, detallar las cuestiones identificadas que guardan algún nexo en común con la pedagogía de la alteridad como planteamiento teórico y, finalmente, señalar cuáles son las principales diferencias y similitudes halladas al respecto.

#### **4.1. Etapas del sistema educativo y normativa contemplada**

##### **4.1.1. Contexto A. Región de Murcia (España).**

###### a) Estructura del sistema educativo español.

El sistema educativo español consta de varias etapas diferenciadas: Educación Infantil, que comprende primer ciclo (tres niveles o cursos académicos) y segundo ciclo (tres niveles); Educación Primaria, a la que le corresponden tres ciclos de dos cursos académicos cada uno; Educación Secundaria Obligatoria, que incluye dos ciclos de dos niveles cada uno; Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio y, por último, la formación superior que alude a estudios en el ámbito universitario o Formación Profesional de Grado Superior. Dentro de las etapas anteriores, la Educación Básica y Obligatoria está referida a las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, esto es, entre los seis y los dieciséis años aproximadamente. Este estudio se centra en las etapas educativas del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria, por lo que se corresponde con la educación formal que atiende al alumnado de edades comprendidas entre tres y doce años.

###### b) Textos legales analizados.

En 2013 se promulgó la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, BOE 10 de diciembre de 2013). Esta ley es de vigencia estatal, por lo que la educación formal en todas las escuelas españolas queda supeditada a las directrices que marca constituyendo el marco estatal básico en materia curricular. A su vez, entre la normativa de ámbito nacional específica para cada una de las etapas, se tiene en cuenta que el currículo de la etapa de Educación Infantil viene recogido en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (R.D. 1630/2006), al tiempo que el currículo de la etapa de Educación Primaria queda recogido en el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (R.D. 126/2014) (en adelante R.D. 1630 y R.D. 126, respectivamente).

En el marco de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia encontramos dos decretos que desarrollan la legislación de ámbito nacional y la ubican en este contexto concreto. Así, se puede atender al Decreto por el que se establece el

currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (D. 254/2008) y al Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (D. 198/2014) (en adelante D. 254 y D. 198).

#### **4.1.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México).**

##### a) Estructura del sistema educativo mexicano.

El sistema educativo mexicano está conformado por tres bloques o etapas educativas diferenciados: Educación Básica, que incluye los niveles de Educación Preescolar (tres grados o cursos académicos), Educación Primaria (seis cursos) y Educación Secundaria (tres cursos); Educación Media Superior (referida a los grados de Bachillerato, que puede ser de tipo general, técnico y de preparación para la vida); y Educación Superior (estudios de licenciatura y posgrado en ámbito universitario). Así, la Educación Obligatoria en México comprende la Educación Básica y la Educación Media Superior, esto es, entre los tres y los catorce años de edad (Secretaría de Educación Pública, 2016b). Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio se centra en una parte de la etapa de Educación Básica (y obligatoria), englobando concretamente los niveles de Educación Preescolar y Educación Primaria y que se corresponde con alumnado de edades comprendidas entre tres y doce años.

##### b) Textos legales analizados.

El referente psicopedagógico que rige el sistema educativo mexicano a nivel nacional es el Modelo Educativo 2016, dictado por la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP). Además de ser la encargada de dictaminar los planes y programas educativos para México, a la Secretaría de Educación Pública le corresponde también determinar la propuesta curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016b) en la que se recoge el currículo educativo para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, siguiendo la línea del modelo educativo 2016. Cabe reseñar al respecto que, si bien es cierto que durante el ciclo escolar 2018/2019 entró en vigor un nuevo modelo educativo para todas las escuelas de la nación mexicana, en esta investigación se ha tomado como objeto de

análisis el modelo de 2016 por ser el que estaba vigente durante la recogida de datos en este escenario.

Avanzando un paso más hacia el siguiente nivel de concreción curricular, cabe reseñar que el Sistema Educativo Estatal (SEE) de Baja California es el encargado de desarrollar los planes y programas a partir de los cuales se especifica el Modelo Educativo 2016 para este ámbito de aplicación. Por ello, en el texto normativo en que se recoge el Programa de Educación de Baja California 2015-2019 (en adelante SEE, s/f) se detallan las directrices a seguir en los distintos niveles educativos enmarcados en dicho territorio estatal, incluyendo así el nivel de Educación Básica en el municipio de Ensenada.

Por último, en la Tabla 1 se incluye una breve síntesis de lo expuesto a lo largo de este breve epígrafe introductorio, con el fin de facilitar una visión de conjunto de las normativas consideradas, así como sus respectivos ámbitos de aplicación dentro de los dos escenarios en que se ha desarrollado la investigación.

Tabla 1.

*Textos legales revisados y ámbito de aplicación.*

Ámbito de aplicación	<b>Estatal / Nacional</b>	<b>Regional</b>
<b>España</b>	Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).	Decreto por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (D. 254/2008).
	Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (R.D. 1630/2006).	Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (D. 198/2014).
	Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo	

básico de la Educación Primaria (R.D. 126/2014).	
<b>Nacional</b>	<b>Estatal</b>
<b>México</b>	
Modelo Educativo 2016, dictado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016a). Propuesta curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016b).	Programa de Educación de Baja California 2015-2019 (SEE, s/f).

## 4.2. Concepción y finalidades de la educación

### 4.2.1. Contexto A. Región de Murcia (España).

Por lo que respecta al modo de comprender la educación y el horizonte de la tarea pedagógica en la legislación española en materia educativa, cabe resaltar cómo en el preámbulo de la LOMCE (2013) se reconoce que “[e]l reto de una sociedad democrática es (...) el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social” (p. 97858), al tiempo que se afirma que “[l]a escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar” (p. 97859). Además de la justicia como valor preponderante, en el texto se alude a la responsabilidad de la ciudadanía en los siguientes términos: “Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales” (p. 97860).

En cuanto a los textos normativos dirigidos a una etapa educativa en particular, se puede hacer mención al R.D. 1630, en el que se indica que el currículo establecido para la etapa de Educación Infantil a nivel nacional “se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo”, especificando que al hablar de las finalidades de la etapa se tiene en cuenta que “se atenderá progresivamente al

desarrollo afectivo, (...), a las pautas elementales de convivencia y relación social” (p. 474). Avanzando ahora hacia el siguiente nivel de concreción curricular, se puede señalar el planteamiento curricular para Educación Primaria a nivel regional que dicta el D. 198, el cual tiene por finalidad “garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos” (p. 33056).

#### **4.2.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México).**

El Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a), en su exposición de los objetivos generales de la educación en México, hace alusión al tercer artículo de la constitución que versa sobre la educación integral, así como a la justicia y la responsabilidad en los siguientes términos:

Los fines de la educación están establecidos en el artículo 3º constitucional y se refieren al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Es primordial que la educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general. (SEP, 2016a, p. 14).

Seguidamente, entre otros muchos aspectos, se menciona la necesidad de que el sistema educativo contribuya al desarrollo social de los estudiantes. Éste incluye el “sentido de la responsabilidad”, en el que se menciona “rechazo a todo tipo de discriminación, convivencia pacífica, (...) actitud ética y ciudadanía”. De igual modo, también incluye el “trabajo en equipo y colaboración”, en el que se alude a la “empatía, confianza, disposición a servir, solución de conflictos y negociación” (p. 16). A su vez, se menciona que la “formación integral de los alumnos incluye, necesariamente, el desarrollo de habilidades socioemocionales” (p. 42). De igual modo, a propósito del planteamiento curricular, se reitera la importancia de la participación y la responsabilidad, tal y como se muestra a continuación:

Desde esta perspectiva humanista, la educación tiene la finalidad de realizar las facultades y el potencial de las personas para que éstas, a su vez, se encuentren en condiciones de participar activa y responsablemente en las grandes tareas que nos conciernen como sociedad. (...) La vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos por todos (p. 40).



Así mismo, en el texto que recoge el planteamiento curricular dictado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016b) se hace de nuevo mención al carácter humanista de la educación en términos muy similares. Además, en alusión al artículo 3º de la Constitución de México en el que se aborda el derecho a la educación y la orientación del sistema educativo, se añade la necesidad indispensable de que “desde el respeto a su dignidad, se reconozcan las necesidades de los niños y adolescentes, así como las capacidades implícitas en su desarrollo pleno” (p. 26).

En cuanto a la política sectorial para Educación Básica del Gobierno del Estado de Baja California (SEE, s/f), se contempla como áreas o temáticas a desarrollar la cobertura con equidad, la calidad educativa, el impulso a la gestión y la planeación educativa, el desarrollo integral y la formación ciudadana. A su vez, el objetivo de la Educación Básica para este estado es “elevar la calidad y el logro educativo mediante una educación integral, garantizando la inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población” (p. 77).

### **4.3. Tratamiento de los valores en el currículo educativo**

#### **4.3.1. Contexto A. Región de Murcia (España).**

El espacio que se otorga a los valores dentro de la legislación educativa se da en una doble dirección: por un lado, se apunta a una serie de principios o valores que actuar como soporte y guía de la acción educativa y, por otro lado, se indican algunas orientaciones sobre cómo abordar la educación en valores en el contexto escolar.

Primeramente y en la línea de los valores que han de orientar la educación de las nuevas generaciones como futuros miembros de la sociedad en que viven, cabe resaltar que en la LOMCE (2013) se hace un especial énfasis en que a lo largo de toda la Educación Básica se promocionen “los valores que sustentan la democracia” (p. 97914). De una manera más detallada se trata este asunto en dicho texto legislativo, en los siguientes términos:

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (p. 97866).

Al mismo tiempo, el contenido de la LOMCE (2013) también trata de integrar la perspectiva de género en relación con la educación en valores, sobre todo cuando afirma que se han de favorecer “valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (p. 97867). Por su parte, la legislación curricular específica para una etapa educativa en concreto sigue esta misma línea, como es el caso del R.D. 126/2014, en el que se incluyen como elementos transversales del currículo “los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social” (p. 19356). Igualmente, sobre esta misma cuestión se apela a “los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia” (p. 19356).

En cuanto al modo de incluir los valores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el currículo educativo para la etapa de Educación Primaria recogido en el R.D. 126 contempla “Conocer y apreciar los valores” (p. 19354) como objetivo pedagógico para toda la etapa. Paralelamente, integra el aprendizaje por competencias, indicando que éstas están compuestas por: “habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente” (p. 19350). Además, entre lo incluido en el currículo educativo para Educación Primaria, se puede aludir a una asignatura específica (“Valores sociales y cívicos”) en la que se da cabida dentro del aula de manera específica a la educación en valores, como alternativa para el alumnado que no cursa la materia de Religión. De hecho, en esta materia uno de los aspectos que se persiguen es que los estudiantes adquieran la capacidad de “respetar

los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica” (p. 19415).

De un modo similar, a nivel regional el D. 254/2008 dirigido a la etapa de Educación Infantil señala la importancia de que en el aula se favorezca la creación de “relaciones de confianza entre el tutor y el grupo de alumnos para una educación en valores que fomente la confianza y el respeto” (p. 24964). Así mismo, sobre la educación en valores morales, el D.254 también indica que se han de promover “aquellos valores que revierten en un desarrollo integral de niños y niñas: pautas de convivencia, relación social, cooperación, autonomía personal y confianza en sí mismos; salud, hábitos de trabajo y esfuerzo e interés por aprender”. Además, se señala que la educación en valores ha de estar dirigida a “los ámbitos escolar, familiar y social, con especial referencia a la educación en la convivencia y a la igualdad entre hombres y mujeres” (p. 24961), integrando así la perspectiva de género en los mismos términos especificados por la LOMCE (2013).

#### **4.3.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México).**

En este segundo escenario se puede observar en la legislación educativa un tratamiento de los valores similar al caso anterior, en tanto que igualmente se consideran de dos modos diferenciados, a saber: se hacen explícitos los valores que son considerados como base de la acción pedagógica, al tiempo que se aportan orientaciones sobre cómo integrar la educación en valores en el enfoque didáctico.

Sobre cuáles han de ser los valores que orienten la acción educativa, así como la inclusión de éstos en el planteamiento curricular, el texto en el que se plasma el Modelo Educativo 2016 dictado por la SEP incluye lo siguiente:

la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, no son sólo conceptos que deben ser memorizados, sino principios y valores que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo. Educar a partir de valores implica formar a todos en el respeto a lo diverso, en el aprecio por la dignidad humana, en el rechazo a la discriminación y en las prácticas que promueven la solidaridad (p. 40).

En este orden de ideas, cabe mencionar cómo ocurre algo parecido en el siguiente nivel de concreción curricular, esto es, cómo en el texto que legisla el planteamiento del currículo también se hace mención a algunos valores como base sobre la que desarrollar la acción docente en los distintos niveles relativos a la Educación Básica:

La vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone unos principios compartidos por todos. Valores históricos como la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia son parte de los valores fundamentales del proyecto educativo (SEP, 2016b, p. 26).

Por otro lado, y con respecto al segundo asunto, el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) recoge la importancia de integrar de modo transversal los valores en el currículo de todas las etapas educativas, mediante las siguientes palabras: “La formación en valores debe integrarse al resto de los propósitos educativos, ya que las competencias que se adquieren en la educación se componen tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes” (p. 46). En vista de lo anteriormente mencionado, el currículo educativo de Educación Básica en el contexto mexicano continúa en esta misma línea al tratar la importancia de los valores morales en el planteamiento curricular, así como el modo de integrarlo en el mismo. La SEP (2016b) afirma que “[l]a formación en valores no está desvinculada del resto de los propósitos educativos, pues hoy se sabe que las competencias que se adquieren en la educación se componen tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes” (p. 21). Mientras tanto, en lo concerniente a la cuestión “¿qué se aprende?”, es decir, los contenidos curriculares planteados para la Educación Básica (SEP, 2016b) se hace mención a que “la formación en valores y del sentido ético para vivir en sociedad” (p. 54) es criterio indispensable para una educación integral. De un modo más específico, se contempla una asignatura para Educación Primaria llamada “Formación cívica y ética” que persigue “la reflexión, el análisis, el diálogo y la discusión en torno a principios y valores”, “tomar decisiones basadas en principios éticos”, así como el abordaje de contenidos como “el respeto, la pluralidad, la igualdad, la equidad, la solidaridad y la tolerancia” o “rechazar la discriminación” (p. 151).

Por otro lado, en cuanto lo recogido específicamente en el Programa de Educación de Baja California 2015-2019 (SEE, s/f), cabe reseñar que se alude a un conjunto

de valores que se contemplan para abordar la acción educativa. Éstos son: la tolerancia, el respeto, la equidad, la democracia, la paz, la libertad, la solidaridad, la justicia, la dignidad y el amor. Paralelamente, se alude a la cuestión axiológica al detallar los objetivos específicos de la política sectorial bajacaliforniana, cuando se afirma la pretensión de “Promover programas que atiendan al fortalecimiento del desarrollo humano, una cultura de la legalidad y vivencia de los valores” (p. 88).

#### **4.4. Abordaje curricular de la diferencia: diversidad, inclusión y equidad educativa**

##### **4.4.1. Contexto A. Región de Murcia (España).**

En términos generales, cabe reseñar cómo en la LOMCE (2013) se alude a la equidad educativa como horizonte a alcanzar y como punto de partida del quehacer docente cuando incluye referencias a “la igualdad de oportunidades”, “la inclusión educativa”, “la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación” y “la accesibilidad universal a la educación”, asumiendo que la educación en entornos escolarizados ha de actuar como “elemento compensador de las desigualdades” (p. 97866).

En lo referente a las adecuaciones curriculares que cada docente puede hacer, en el R.D. 1630 se alude a la pertinencia de tener presentes las características de cada estudiante en particular y de que la práctica docente en Educación Infantil en todas las escuelas españolas se adecúe a ellas, al afirmar que: “Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo, deberán ser también elementos que condicionen la práctica educativa en esta etapa” (p. 474). Así, el R.D. 1630 hace énfasis en varias ocasiones en que se trata de respetar las diferencias existentes entre el alumnado, pues “[l]a intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad” y, por ello, la acción educativa que se desarrolle ha de adaptarse a “las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración (p. 475).

En cuanto a los objetivos de la Educación Infantil, en el R.D. 1630 se alude a que el alumnado ha de “aprender a respetar las diferencias”, al tiempo que, al abordar el establecimiento de relaciones interpersonales se afirma lo siguiente: “La presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, origen social o cultural, debe ser utilizado por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias” (p. 477). Además, dentro de los bloques de contenidos propuestos para esta etapa, en el área de “conocimiento del entorno” el R.D. 1630 incluye aprendizajes sobre el “interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas” (p. 479).

Por otra parte, aunque igualmente dentro del ámbito nacional de aplicación, sobre los objetivos generales formulados para la etapa educativa de Educación Primaria, el R.D. 126 contempla el respeto por la diversidad en los siguientes términos:

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. [... ]

k) (...) aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias. (...)

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (p. 19354).

Al mismo tiempo, en relación con la atención a la diversidad y como elementos transversales del currículo en el R.D. 126 se alude a las dos siguientes cuestiones: a) “la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación”; b) “la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género” (p. 19356).

Centrando ahora la mirada a nivel regional, puede decirse que, en términos generales, el D. 254 entiende que el currículo de Educación Infantil ha de ser flexible puesto que el ritmo de maduración y las características de cada niño o niña (“su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo”) condicionan la práctica educativa. En los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil recogidos en este mismo documento se incluyen aspectos

como “Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias” (p. 24960). Con respecto a la atención educativa a la diversidad, en el D. 254 se insiste en que “[a]tender a la diversidad supone ofrecer una respuesta adecuada a las diferentes motivaciones, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño o niña. Los alumnos con necesidades (...) necesitan una respuesta apropiada de carácter preventivo y compensador” (p. 24964).

Con respecto al enfoque metodológico que han de adoptar los/las docentes de Educación Primaria en las escuelas de la Región de Murcia, el D. 198 se refiere a su flexibilidad según el desempeño académico del alumnado (“se adaptará a sus ritmos de trabajo”, p. 33061). Igualmente, al abordar el enfoque metodológico, el D. 198 recoge la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (“la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad de los alumnos, poniendo especial énfasis en la atención personalizada”), al tiempo que se da cabida al trabajo en equipo y al trabajo cooperativo (p. 33061).

#### **4.4.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México).**

La legislación en materia educativa relativa al contexto mexicano aborda el tema de la inclusión y equidad educativa, al igual que en el caso del escenario anteriormente descrito. Sobre este asunto, el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) incide en la necesidad de “formar individuos que aprecien y respeten la diversidad y rechacen toda forma de discriminación”, destacando que para que ello pueda darse se precisa que los estudiantes “aprendan a reconocerse a sí mismos como personas que actúan en lo local y a la vez forman parte de una sociedad universal” (p. 40). Además, el contenido del Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) subraya la importancia de “reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos” y prestar una mayor atención educativa a “la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja” (p. 66).

Por otro lado, el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) expone alguna consideración al respecto de la atención educativa que ha de proporcionar el profesorado en materia de diversidad. Así, en el texto de dicho documento se propugna que el docente ha de “eliminar las barreras para el aprendizaje y promover altas expectativas de logro para toda la población escolar” y, para ello, “es fundamental lograr que los maestros conozcan mucho mejor a sus alumnos” (p. 70).

De igual modo, apunta al contexto en el que desarrolla el alumnado como fuente de aprendizaje, respetando la variedad cultural del país al “potenciar los saberes, formas de organización y conocimiento de las comunidades indígenas, migrantes y otros grupos sociales” (p. 68).

En la propuesta curricular que se realiza desde la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016b) para todas las etapas que integran la Educación Básica también se da cabida a esta cuestión. Precisamente, dentro del bloque de contenidos “Desarrollo personal y social” se incorpora una materia llamada “Desarrollo emocional” en la que se persigue que el alumnado aprenda a “regular sus emociones”, comprender que “el ser diferente no representa una amenaza y por el contrario, nos ofrece la riqueza de la diversidad” o “atender con interés las ideas de los otros” (p. 175), integrando así la perspectiva del otro como sujeto distinto a la propia persona dentro de los objetivos curriculares planteados para la Educación Obligatoria (SEP, 2016b).

Centrando ahora la mirada para el caso particular del Estado de Baja California, se puede aludir a algunos objetivos específicos que se incluye en el Programa de Educación de Baja California 2015-2019 (SEE, s/f) a propósito de la política sectorial, como son: “Fortalecer la equidad e inclusión educativa con proyectos y programas interculturales, de educación especial, educación indígena y educación migrante, que considere la diversidad de capacidades, condiciones sociales, económicas y lingüísticas” (p. 80) o “Propiciar entre los docentes la convivencia pacífica con perspectiva de género en la Educación Básica, vinculándose con los diferentes programas e instancias que participan de este tema” (p. 89).

En última instancia, cabe mencionar que los distintos Proyectos Estratégicos e Institucionales (SEE, s/f) formulados para las escuelas bajacalifornianas se clasifican conforme a las temáticas a las que responden y, entre ellas, se encuentran algunas vinculadas con la atención a la diversidad o la inclusión, como es el caso de las “Acciones compensatorias” en el marco del proyecto “Acceso para todos en la educación”.



## **4.5. A propósito del clima de aula y la convivencia en el entorno escolar**

### **4.5.1. Contexto A. Región de Murcia (España).**

Al abordar el clima de convivencia que se ha de propiciar en las escuelas españolas, la LOMCE (2013) hace especial énfasis en el carácter preventivo de un ambiente educativo apropiado, al tiempo que incide en que se ha de educar “para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (p. 97867). Esto queda claramente reflejado en la obligatoriedad de recoger las intenciones anteriores en la documentación de cada centro:

Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.(...) Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro (p. 97903).

De manera específica para cada una de las etapas educativas, se puede señalar que en el documento legislativo en que se recogen los objetivos dictados para la etapa de Educación Infantil (R.D. 1630) se hacen también varias alusiones al clima de aula que ha de propiciar el profesorado. Por ejemplo, cuando se afirma que los objetivos generales de esta etapa se perseguirán dentro de un “ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (p. 474), precisamente por tratarse de estudiantes de unas edades en las que los niños y niñas:

Realizan aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, despertando en ellos la conciencia de que existe una variedad y suscitando actitudes positivas hacia ella. Con todo esto se aprende a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos y se contribuye al posterior desarrollo de la competencia social (p. 476).

Paralelamente, al abordar los objetivos de la Educación Infantil, el R.D. 1630 se refiere a la adquisición progresiva de “autonomía en sus actividades habituales” y de “pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”. De igual manera, dentro de los bloques de contenidos curriculares y, más concretamente, dentro del área “conocimiento del entorno” se hace mención a la “incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo” (p. 479).

Por otro lado, el planteamiento curricular para la etapa de Educación Primaria que se recoge en el R.D. 126 incluye como objetivos generales de etapa el conocer y apreciar “las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas” o la adquisición de “habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos” (p. 19354). Al mismo tiempo, en relación con los elementos transversales del currículo en el R.D. 126 se alude a “la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (p. 19356). Es por esto que se pone de relieve la importancia de la participación del alumnado y del trabajo cooperativo, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos en colaboración con otros estudiantes de un modo crítico y reflexionado.

Aludiendo ahora al contexto específico de la Región de Murcia, cabe resaltar que entre los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil recogidos en el D. 254 se incluyen aspectos como “Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (p. 24960). En línea con lo anterior, en estas directrices curriculares se recoge que compete al profesorado el propiciar “un ambiente de afecto y confianza, para potenciar la autoestima e integración social” (p. 24960); “un clima de cooperación, afecto y seguridad” que propicie que el/la niño/a “construya su identidad y se sienta aceptado y valorado,

así como establece[za] relaciones de confianza entre el tutor y el grupo de alumnos para una educación en valores que fomente la confianza y el respeto” (p. 24964). En un sentido muy similar, el planteamiento curricular para Educación Primaria a nivel regional que dicta el D. 198 contempla asimismo “el hábito de la convivencia” (p. 33056), correspondiendo a los centros escolares incluir en su proyecto educativo un plan de convivencia, tal y como se ha señalado anteriormente que es de obligado cumplimiento para todas las escuelas del país.

#### **4.5.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México).**

A lo largo del contenido normativo incluido en el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) se alude en diferentes ocasiones a cuestiones relacionadas con la convivencia y desarrollo el ambiente pacífico dentro del entorno escolar. Sirva como un ejemplo muy evidente cuando, al abordar las competencias clave, se apunta a las competencias “aprender a convivir” y “aprender a ser”. Es en este marco que se pone de relieve la importancia del desarrollo de habilidades relacionadas con la conciencia social y la empatía a través de la acción educativa en el entorno escolar: “Las profundas transformaciones sociales del siglo XXI obligan a la escuela a tener un papel cada vez más activo en el desarrollo de capacidades que les permitan a los niños y adolescentes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos y respetuosos” (p. 49). A la hora de describir cómo ha de ser el ambiente en el que se ha de desarrollar la acción educativa, se destaca cómo a través de “un ambiente positivo de aprendizaje, los maestros se comunican de manera efectiva con cada alumno para atenderlos de manera personalizada” (p. 50).

Por otra parte, en cuanto a las competencias clave, en el currículo para la Educación Obligatoria (SEP, 2016b) se hace énfasis en “aprender a aprender” y el carácter social de esta competencia, así como en “aprender a ser” y “aprender a convivir” (p. 22). Asimismo, se resalta de nuevo y en concordancia con lo establecido por el Modelo Educativo 2016 el papel de la escuela en el desarrollo de capacidades de los estudiantes que les permitan “establecer estilos de convivencia sanos y pacíficos, basados en relaciones humanas respetuosas” en “ambientes para el aprendizaje de calidad, que se basen en el respeto tanto a los derechos humanos como a la equidad de género” (p. 23).

El currículo dictado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016b) destaca que el dominio de los contenidos que se proponen ha de posibilitar “vivir en sociedad y aportar de forma constructiva sus saberes. La educación que se necesita en el país demanda la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos” (p. 29). Simultáneamente, en el texto se indica que ha de tratar de “desarrollar la razón así como el corazón, reconociendo la integralidad de la persona” (p. 35). En sintonía con lo anteriormente detallado, se definen una serie de principios pedagógicos en los que se insiste en la importancia de “reconocer la naturaleza social del conocimiento”, siendo “primordial fomentar la colaboración y propiciar ambientes en los que el trabajo en grupos sea central” (p. 44).

Llama la atención cómo, al abordar la gestión del planteamiento curricular dictado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016b), se realiza una breve aproximación teórica a la ética del cuidado en el ámbito escolar, afirmando que “las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela sean determinantes para valorar la calidad del servicio educativo” y que si “hay un mal ambiente escolar y falta la ética del cuidado no se puede aspirar a una educación de calidad” (p. 223).

De nuevo, al estrechar el foco en las particularidades que ofrece con respecto a este asunto el Programa de Educación de Baja California 2015-2019 (SEE, s/f), se observa que es dentro de los objetivos específicos de la política sectorial donde se encuentran alusiones al entorno escolar como un espacio compartido. En este caso, se pueden mencionar objetivos como “promover en los colectivos escolares el aprendizaje colaborativo” (p. 83) o “implementar mecanismos para salvaguardar la integridad física de los alumnos, favoreciendo la prevención, las condiciones de seguridad, protección, salud alimentaria y salubridad en los centros escolares” (p. 86).

#### **4.6. Afectividad, educación cívica y relaciones interpersonales en el currículo**

##### **4.6.1. Contexto A. Región de Murcia (España).**

Por lo que compete a la educación en aspectos vinculados a la ciudadanía y al desarrollo moral de los estudiantes, cabe destacar que la LOMCE (2013) continúa en la misma línea que las leyes educativas anteriores. Así, se incluye una asignatura

llamada “Valores Sociales y Cívicos” (p. 97871) que tiene carácter optativo, siendo los padres o tutores legales del educando a quienes corresponde la decisión de cursarla o no. Además, se hace un especial énfasis en que a lo largo de toda la Educación Básica se promocionen “los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico” (p. 97914), resultando este último aspecto un tanto llamativo.

Por lo que se refiere a las orientaciones en materia curricular para cada etapa educativa en concreto, se puede mencionar, por ejemplo, que el R.D. 1630, dentro de los objetivos de la Educación Infantil, incluye la necesidad de “desarrollar sus capacidades afectivas”. Al mismo tiempo, dentro del área de contenidos referida al “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, se señala que uno de los aspectos a los que está referida es a la “madurez emocional” y al “establecimiento de relaciones afectivas con los demás”. Este asunto es retomado posteriormente al abordar el tema de las relaciones interpersonales, cuando en este mismo texto se afirma que: “Se atenderá, asimismo, al desarrollo de la afectividad como dimensión esencial de la personalidad infantil, potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos” (p. 477). En este sentido, el R.D. 1630 también comenta que para el “proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones (...), el desarrollo de la conciencia emocional, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros” (p. 476), de modo que en esta misma línea se incluye uno de los objetivos, como es el de “Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio” (p. 477).

Igualmente, dentro de los bloques de contenidos propuestos para el currículo de la etapa de Educación Infantil, en el área de “Conocimiento del entorno” el R.D. 1630 propone la relación con el entorno social como el momento indicado para favorecer la asimilación de valores mediante la socialización de los escolares, a través de las siguientes palabras:

A lo largo de esta etapa, los niños y las niñas descubren su pertenencia al medio social. La vida escolar conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales,

generando vínculos y desarrollando actitudes como confianza, empatía y apego que constituyen la sólida base de su socialización. En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia (p. 478).

Por otro lado, el planteamiento curricular para la etapa de Educación Primaria que se recoge en el R.D. 126 incluye “Competencias sociales y cívicas” (p. 19352) puntualizando que, al tiempo que se le otorga un tratamiento específico, la “educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas” (p. 19356). De hecho, entre los objetivos generales de etapa se menciona la pretensión de “prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (p. 19354). Por eso, cabe atender de un modo más específico a las directrices que marca el R.D. 126 para el área de Valores Sociales y Cívicos. En esta materia se persigue que los estudiantes puedan “formarse en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias”. Igualmente, se pretende que a lo largo de la Educación Primaria se aprenda a “actuar como ciudadanos participativos e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática”. De este modo, se entiende que “la reflexión y la vivencia de valores” favorece aprendizajes relacionados con “la participación individual para lograr fines colectivos” (p. 19415). De una manera más específica, el currículo se refiere al proceso de construcción del yo como miembro de un entramado social en los siguientes términos:

El área incita a la reflexión y propone aprendizajes relativos a la dignidad personal, al respeto a los demás y a los valores sociales en la convivencia. En primer lugar, la pretensión es que cada alumno adquiera las competencias necesarias para construir un autoconcepto ajustado y una buena autoestima, para tomar iniciativas responsables y vivir con dignidad. Una vez elaborada su identidad personal, el niño está preparado para reconocer al otro. Por ello, se induce a la empatía, al respeto y a la tolerancia de las otras personas y se proponen elementos relacionados con las habilidades necesarias para relacionarse y actuar de acuerdo con los derechos y deberes humanos fundamentales.

Una vez que el ser humano es capaz de conocerse y aceptarse a la vez que comprende y respeta a los demás, puede asumir la complejidad de la convivencia social. En este momento, se estimulan actitudes que propicien la interdependencia positiva, la cooperación y la solidaridad de acuerdo a los valores, derechos y deberes de la Constitución española.

De esta manera se orienta a los alumnos para comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática (p. 19415).

Todo lo anteriormente señalado se aborda a partir de los tres bloques que componen el área de Valores sociales y cívicos. Éstos son: “Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona”; “Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales”; “Bloque 3. La convivencia y los valores sociales” (p. 19417-19418).

Por lo que respecta al contexto en particular de la Región de Murcia, se observa que en los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil recogidos en el D. 254 se incluyen aspectos como “Desarrollar sus capacidades afectivas y construir su propia identidad formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismo” (p. 24960). Por otro lado, también se destaca que es en esta etapa cuando se da el “proceso de diferenciación de los otros”. En lo referente al desarrollo de la socialización de los estudiantes, el D. 254 recoge las siguientes palabras:

En este ciclo el entorno de los niños se amplía y se diversifica, lo que les pone en situación de afrontar experiencias nuevas y de interaccionar con elementos hasta entonces desconocidos. Realizan aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, despertando en ellos la conciencia de que existe una variedad y suscitando actitudes positivas hacia ella. Con todo esto se aprende a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos (p. 24963).

La relación con el grupo de iguales es motivo reiterado en el D. 254, por su papel crucial en esta etapa o, dicho de otro modo, “fuente de experiencias determinante de su desarrollo”. Es por esto que se afirma que la “interacción entre iguales

constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden” (p. 24965).

En cuanto a la siguiente etapa educativa a considerar, teniendo en cuenta que la normativa regional en materia curricular para Educación Primaria (D. 198) sigue el camino marcado por el R.D. 126, se recogen también las “Competencias sociales y cívicas” como objeto de aprendizaje, siendo la asignatura de “Valores Sociales y Cívicos” la alternativa a “Religión” según decidan los padres, madres o tutores legales (p. 33059). El área de Valores Sociales y Cívicos tiene que ver con “la construcción de la identidad individual de las personas que potencie relaciones interpersonales enriquecedoras para fortalecer la convivencia”, al tiempo que trata de formar en “el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias” (p. 33372).

Los aprendizajes que recoge el R. D. 126 en esta materia parten del siguiente planteamiento: En primer lugar, el/la niño/a construye su identidad personal, la cual estará adecuadamente desarrollada si dispone de un autoconcepto ajustado y una buena autoestima. Seguidamente, reconoce al otro y es entonces cuando han de surgir las actitudes de empatía, respeto y tolerancia que se han de fomentar en el contexto de aula. La convivencia es el siguiente escalón, que se inicia una vez que la persona se conoce a sí misma y respeta a los demás. Todo lo anterior posibilita y es condición necesaria para que se pueda dar la cooperación y la solidaridad entre iguales.

En cuanto a los contenidos a los que se alude en esta área, cabe destacar que el profesorado “debe incitar a la reflexión y proponer aprendizajes relativos a la dignidad personal, al respeto a los demás y a los valores sociales en la convivencia”. Éstos se agrupan en tres grandes bloques a desarrollar a lo largo de toda la Educación Primaria: Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona, en el que se aborda la construcción de “un autoconcepto ajustado y una buena autoestima, para tomar iniciativas responsables y vivir con dignidad”; Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, en el que se trabaja “el desarrollo de la empatía, el respeto y la tolerancia”; Bloque 3. La convivencia y los valores sociales, que persigue el desarrollo de “habilidades relacionadas con la



interdependencia y la cooperación tales como la solidaridad, la confianza mutua, la colaboración y la ayuda entre iguales” (p. 33373).

#### **4.6.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México).**

El Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) como texto base en materia educativa en México, aborda aspectos de naturaleza similar a los expuestos en el epígrafe anterior para el Contexto A. De este modo, en su exposición de los contenidos educativos, se señala que en todas las etapas educativas se ha de favorecer la adquisición de las herramientas necesarias para la vida ciudadana y se ha de tener en cuenta “el aprendizaje socioemocional” (p. 46).

No obstante, es este segundo punto el que parece ocupar un mayor espacio en la propuesta curricular mexicana. Por este motivo, cuando habla sobre cómo ha de ser el currículo nacional para la Educación Básica, indica que “debe considerar el desarrollo personal y social del estudiante. [Además] las escuelas deben brindar más oportunidades a los alumnos para que (...) aprendan a autorregular sus emociones.” (p. 48). Desde este enfoque, se persigue que el alumnado aprenda a “entender y manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, y construir y mantener relaciones colaborativas” (p. 49). De un modo similar, al abordar las competencias clave, el texto pone de relieve que uno de los principales propósitos de la acción pedagógica es que “los alumnos desarrollen su autoconciencia, autogestión y conciencia social, así como habilidades para relacionarse con otros y para la toma de decisiones responsable” (SEP, 2016a, p. 49).

De nuevo, al abordar la cuestión de las competencias clave, el currículo de la Educación Obligatoria (SEP, 2016b) pone de relieve su relación con el “desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños” (p. 22). De igual modo, sobre la integración de las competencias en el currículo se resalta que “[l]a formación integral de los estudiantes incluye necesariamente estrategias para el desarrollo de sus emociones” (p. 28). Además, dentro del bloque de contenidos “desarrollo personal y social” se incorpora una materia para Educación Preescolar y Educación Primaria llamada “desarrollo emocional” que aborda “el papel central de las emociones en la facultad de aprender, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y para desarrollarse” (p. 173), recogiendo aspectos como

“mantener una actitud responsable, positiva, optimista” o “desarrollar la capacidad de resiliencia” (p. 175)

Si bien es cierto que el espacio que se otorga al plano afectivo dentro del currículo mexicano es más extenso, aún queda hueco para abordar cuestiones referidas a la educación cívica. Muestra de ello podría ser cuando, al hacer referencia a las finalidades de la educación en respuesta a la pregunta “¿Para qué se aprende?”, se encuentra la siguiente afirmación: “formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México” (p. 36).

Igualmente, también resulta significativo que, dentro del bloque de contenidos curriculares para la Educación Básica (SEP, 2016b) y, más concretamente, entre los llamados “aprendizajes clave” se incluye una asignatura para Educación Primaria llamada “Formación cívica y ética”. En esta materia se persigue “la reflexión, el análisis, el diálogo y la discusión en torno a principios y valores que contribuyen en los alumnos a conformar una perspectiva ética y ciudadana propia” con la finalidad de que el alumnado llegue a “reconocerse como personas que tienen dignidad y derechos, y son capaces de interesarse en asuntos públicos” (p. 150). Los objetivos de esta materia tienen que ver con aspectos como “respetar y dar un trato igualitario a las personas”, “tomar decisiones basadas en principios éticos”, “el respeto, la pluralidad, la igualdad, la equidad, la solidaridad y la tolerancia” o “rechazar la discriminación” (p. 151), estando todos ellos muy vinculados al plano axiológico y a la educación ciudadana.

#### **4.7. La figura y rol del docente en la legislación pedagógica**

##### **4.7.1. Contexto A. Región de Murcia (España).**

La legislación educativa contempla el rol del profesorado y llama la atención que las directrices y orientaciones sobre sus funciones no resultan en exceso voluminosas. Sobre la labor del profesorado, el Real Decreto 1630/2006 señala la importancia de la reflexión del docente sobre su práctica, como elemento clave de la evaluación. Así, se indica que “[l]os maestros que impartan el segundo ciclo de

la Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa” (p. 475).

Respecto al currículo para la etapa de Educación Primaria, en el contenido del R.D. 126 se destaca el papel del profesorado como elemento clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje: “El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes” (p. 19350). A continuación, referido a la manera en que el/la docente ha de enfocar su práctica educativa, en el R.D. 126 se indica que “[l]a intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno” (p. 19355).

En cuanto al papel del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares, el R.D. 126 indica que es necesario que “estimule la ayuda mutua y el trabajo cooperativo”. Además, ha de potenciar aprendizajes que “permitan a los alumnos considerarse valiosos y ayudar a los demás, a la vez que se sienten reconocidos y se muestran receptivos para recibir ayuda en la resolución de sus problemas” (p. 19415). La metodología que se ponga en práctica ha de contemplar el desarrollo personal y académico, al tiempo que responde a un ideal de “personas bien formadas e informadas, capaces de asumir sus deberes y defender sus derechos, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (p. 19416).

En el contexto de la Región de Murcia, el D. 254 establece el trabajo en equipo del profesorado y de éstos con el resto de la comunidad educativa, haciendo hincapié en la necesidad de adaptarse a la realidad educativa y al contexto de los niños y niñas. Precisamente, se señala que en Educación Infantil tienen cabida distintos enfoques pedagógicos, siempre y cuando respondan a “una intencionalidad educativa que se debe adecuar a las características del alumnado, a través de una atención individualizada” (p. 24963).

La tutoría es una de las funciones básicas que también ha de desempeñar el docente en su puesto de trabajo cuando tenga la condición de tutor o tutora de un grupo de alumnos/as. Por ello, el D. 254 regula las funciones de tutoría que han de realizar los/as docentes a cargo de un grupo de estudiantes en las escuelas de la Región de Murcia:

1. El maestro tutor deberá ser la persona de referencia que ayude a establecer un vínculo afectivo entre el niño y el centro y resultará fundamental para favorecer su proceso de construcción personal.
2. El maestro tutor deberá facilitar la integración el alumnado, conocer sus necesidades educativas, orientar su proceso de aprendizaje y mediar en la resolución de problemas. Asimismo, coordinará el proceso de seguimiento y evaluación, la acción educativa del resto de maestros que intervienen en la actividad pedagógica del grupo, propiciará la cooperación de los padres o tutores legales en la educación de los alumnos (p. 24961).

Respecto a las funciones de tutoría en Educación Primaria, en el D. 198 se indica que “la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos”. Además, se alude al profesor-tutor como responsable de esta tarea. Éste coordinará las intervenciones de otros docentes con su grupo-clase, “mantendrá una relación permanente con los padres, madres o tutores legales”, así como “incidirá especialmente en la orientación del proceso de aprendizaje de sus alumnos, en la detección precoz de las dificultades de aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo” (p. 33062). Todas las acciones destinadas a tal fin serán recogidas en el plan de acción tutorial como documento marco en el que expresar el tratamiento pedagógico de esta cuestión.

#### **4.7.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México).**

En el escenario educativo mexicano y en referencia a la profesión docente, el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) pone especial énfasis en la valoración social del magisterio como profesión y la responsabilidad que el Estado tiene en la generación de las condiciones necesarias para el correcto desempeño de la docencia, como se pone de manifiesto a continuación:

Todos los mexicanos reconocen y valoran la responsabilidad invaluable que los docentes tienen en el proceso educativo y su rol en la comunidad escolar. Por ello, el Estado ha de redoblar esfuerzos para brindar las herramientas y recursos que los maestros necesitan en su ejercicio profesional y para significar su labor, siempre orientados a la construcción de un mejor país a través de una educación de calidad con equidad, y anteponiendo el interés superior de la infancia, en todas las decisiones del ámbito educativo (p. 63).

En concordancia con lo anterior, se señala asimismo al docente como elemento clave del sistema educativo, al afirmar que “el rol del docente es esencial para que los estudiantes aprendan y logren trascender los obstáculos de su contexto” (p. 55), al igual que se subraya que “los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a alumnos de características heterogéneas” (p. 56).

Con respecto a la formación y el desarrollo profesional docente, el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) indica la necesidad de que se existan “opciones de formación y actualización pertinentes que tomen en consideración sus funciones, su antigüedad, sus requerimientos específicos para un mejor desempeño y aspiraciones profesionales, así como los retos que enfrentan en sus propias escuelas” (p. 58). A su vez, se reconoce la importancia de la colaboración entre profesionales “como mecanismo de articulación del quehacer escolar. Esto permitirá a los maestros reflexionar sobre su propia práctica e intercambiar experiencias relacionadas con la enseñanza y la didáctica” (p. 59).

Particularmente interesante resulta para el objeto de esta tesis doctoral cómo el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) hace alusión a la relación educativa que se entabla entre el/la maestro/a y su alumnado en su planteamiento curricular. Específicamente, se recogen las siguientes palabras:

las interacciones educativas en el aula, entre maestros y alumnos, son procesos de construcción e intercambio de conocimientos, conductas y procesos de pensamiento entre quienes conviven en un salón de clases. Las interacciones educativas significativas deben impulsar el enriquecimiento intelectual, social y cultural, tanto de los estudiantes como de los maestros, al tiempo que permitan identificar y fomentar los intereses personales y las motivaciones intrínsecas de los alumnos, y reconocer con suficiencia su diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje (p. 45).

En cuanto a los principios metodológicos a seguir en el desarrollo de la acción educativa, se indica que “los maestros deben modelar las estrategias de aprendizaje” y que “deben implementar el trabajo colaborativo como una vía adicional para que sus estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos cognitivos y emocionales.” (p. 53). De igual modo, se incluye el rol del docente como orientador o guía del proceso de aprendizaje, cuando se afirma que “lejos de ser un transmisor del conocimiento, debe transformarse en un mediador que guíe la actividad constructiva de los alumnos y propicie las condiciones para que cada uno de ellos aprenda” (p. 53). En este sentido, se vuelve a hacer alusión a la relación educativa, puesto que se explicita que un ambiente educativo adecuado

deberá considerar las relaciones que se establecen en el aula entre los docentes y sus alumnos, la comunicación y el ambiente positivo de convivencia en clase y en el plantel. En consecuencia, el ambiente de aprendizaje requiere superar la visión de la disciplina acotada al cumplimiento de normas, para dar cabida a la autorregulación cognitiva y moral (p. 53).

El planteamiento curricular para Educación Obligatoria (SEP, 2016b) sigue el camino marcado por el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a). Por eso, asevera que el/la maestro/a debe “promover que el aprendiz estable relaciones de aprendizaje, que se comunique con otros para seguir aprendiendo” (p. 45) y “ofrecer acompañamiento al aprendizaje” de modo que se traten de “eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación” (p. 47). De ahí que, al explicitar los parámetros curriculares y en relación con la respuesta a la pregunta “¿cómo y con quién se aprende?”, en el texto se apunta que el “rol del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan” (p. 40), así como se destaca la pertinencia de que “los docentes deben conocer lo suficiente a los alumnos” (p. 41). Además, el profesorado ha de ofrecer espacios para “la autorregulación cognitiva y moral” y “propiciar un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante” (p. 49).

Entre los principios pedagógicos recogidos en el currículo de Educación Básica (SEP, 2016b) se incluyen algunos que guardan un estrecho vínculo con la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico. Así, por ejemplo, el currículo indica que “[l]os maestros serán modelos de conducta para sus alumnos, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos,

tanto frente a sus alumnos como compartiendo las actividades con ellos” (p. 49). Igualmente, se abraza la idea de que “[e]nseñar implica entablar una relación humana por excelencia que requiere que el profesor establezca una relación cercana con el aprendiz, que sepa acerca de sus intereses y su circunstancia particular”. Así, esa “cercanía le permitirá planear mejor la enseñanza, así como buscar contextualizaciones que inviten a los aprendices a involucrarse más en su aprendizaje” (p. 50).

Sobre las funciones de tutoría del profesorado, en México no se contempla la figura del profesor-tutor de grupo, puesto que todos los maestros/as de preescolar y primaria imparten su docencia en un solo grupo de alumnos/as. Éstos son los encargados de realizar las entrevistas con las familias y se les llama “maestros frente al grupo”. Los especialistas son la excepción en este caso, ya que son los encargados de una materia o asignatura concreta e imparten clases en distintos grupos de alumnos/as durante su jornada laboral, de un modo similar al caso del Contexto A, salvo en lo concerniente a las funciones de tutoría de grupo.

Por otra parte, en el ámbito estatal se observa que el Programa de Educación de Baja California 2015-2019 (SEE, s/f) incluye objetivos relacionados con el impulso a “la formación, trayectoria de actualización y desempeño profesional, así como el reconocimiento de los docentes de Educación Básica, en el servicio profesional docente” (p. 81), al tiempo que se propone de manera específica “Fortalecer el trabajo colaborativo y asesoría a cada plantel, impulsar las prácticas exitosas y distintos modelos de intervención en las escuelas de acuerdo a sus resultados y su contexto” (p. 88).

## **4.8. Contextualización de la enseñanza y relaciones con la comunidad educativa**

### **4.8.1. Contexto A. Región de Murcia (España).**

La legislación educativa española reconoce la necesidad de adecuar las enseñanzas curriculares al entorno social y a las características concretas de cada escuela, al tiempo que destaca la importancia pedagógica de que el centro educativo establezca canales de comunicación con la comunidad educativa en la que se inserta y,

especialmente, con las familias del alumnado. En lo referente a la relación familia-escuela, la LOMCE (2013) afirma lo siguiente: “Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones (...) el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones” (p. 97857). Asimismo, se reconoce expresamente el “papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos” (p. 97867).

Respecto a la adecuación de las enseñanzas al contexto en el que está ubicada la escuela, el equipo de profesores tiene un margen para adecuar las directrices que dicta la LOMCE (2013) a su entorno específico. Esto queda reflejado cuando la ley afirma que “[l]os centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía” (p. 97870). Para tal fin, se contempla un bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, a determinar por la Administración educativa de cada Comunidad Autónoma.

En este mismo orden de ideas, el R.D. 1630 abre la posibilidad para que los centros adecúen el currículo a las particularidades de su entorno, dotando a la práctica docente de singularidad, tanto a nivel de centro como a nivel de aula. A nivel de centro, la contextualización a realizar se reconoce en los siguientes términos:

1. Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente.
2. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo establecido por las administraciones educativas adaptándolo a las características de los niños y niñas y a su realidad educativa (p. 475).

En la etapa de Educación Infantil en concreto, el R.D. 1630 le confiere una gran importancia al entorno familiar, tanto en lo que respecta al conocimiento de sus características, a la relación entre la familia y la escuela, así como a su papel decisivo para el desarrollo infantil: “En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias” (p. 474). Además, no sólo se hace alusión a la necesidad de entablar un vínculo entre el docente y la familia, sino que éste ha de potenciarse también a nivel de centro escolar, pues se reconoce que “[c]on el objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y



padres o tutores en esta etapa, los centros cooperarán estrechamente con ellos y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos” (p. 475). De igual forma, dentro de los bloques de contenidos propuestos para el currículo de la etapa de Educación Infantil, en el área de “Conocimiento del entorno”, el R.D. 1630 incluye aprendizajes sobre el establecimiento de relaciones adecuadas dentro del entorno familiar y del grupo de iguales, así como con personas de origen cultural distinto al propio. Así, quedan reflejados como contenidos curriculares: “La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia” y la “Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen” (p. 479).

En lo concerniente a la relación entre el entorno escolar y el familiar en la etapa de Educación Primaria, el R.D. 126 indica que los centros promoverán “compromisos con las familias y con los propios alumnos y alumnas en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo”, al tiempo que uno de los objetivos de etapa refiere a la adquisición de “habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico” (p. 19354). De igual manera, señala que los familiares “deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo” (p. 19360).

En el ámbito de la Región de Murcia se da una continuidad con las directrices marcadas a nivel nacional. Así, puede señalarse cómo el D. 254 dirigido a la etapa de Educación Infantil hace especial énfasis en “la participación y colaboración de las familias, tanto para facilitar la adaptación de niños y niñas a la escuela, como para planificar conjuntamente el desarrollo de objetivos educativos” (p. 24960). Paralelamente, a colación del enfoque metodológico que ha de adoptar el profesorado de Educación Primaria, el D. 198 se refiere a su adaptación al contexto en el que se da la acción educativa (“abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su totalidad garantizando, en todo caso, su conexión con las necesidades y características de los alumnos”, p. 33061).

#### **4.8.2. Contexto B. Ensenada (Baja California, México).**

El caso de este segundo escenario de investigación también contempla la necesidad de adecuar las enseñanzas curriculares al entorno social y familiar, así como la importancia de propiciar vínculos entre las instituciones educativas y los familiares de los estudiantes, atendiendo siempre a la finalidad de mejorar la educación que reciben los escolares. Por eso, el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) indica de manera expresa que los contenidos educativos del currículo nacional mexicano para cualquier etapa educativa han de considerar la adquisición de “herramientas necesarias para la vida familiar” (p. 46), al igual que prescribe que las escuelas han de propiciar el diseño de “situaciones didácticas que reflejen una interpretación del mundo a la par de demandar que los estudiantes aprendan en circunstancias que los acerquen a su realidad.” (p. 51).

Por otro lado, en el planteamiento curricular que se propone para la Educación Obligatoria (SEP, 2016b) se abordan los condicionantes que favorecen o limitan la buena gestión y aplicación de las directrices curriculares, tanto a nivel “estructural del sistema educativo como de naturaleza local” (p. 221), siendo necesario buscar una concordancia entre las condiciones reales, las finalidades y los contenidos del currículo. Por ello, se indica como uno de los grandes condicionantes del currículo “la heterogeneidad de situaciones y contextos en los que están insertas las escuelas mexicanas”, lo que conlleva la necesidad de que “cada una se transforme según sus circunstancias y sus posibilidades, en condiciones de equidad” (p. 232) y, por ello, le corresponde a cada escuela y a cada docente hacer uso de la flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas, potenciando con ello el alcance del currículo” (p. 233). De ahí que exista un bloque de contenidos referido a la “Autonomía curricular” que será definido por las escuelas, brindando espacio para que puedan concretar el currículo según las necesidades formativas específicas de cada lugar. Las temáticas que las escuelas podrán adecuar al contexto en el que se insertan y sobre las que podrán decidir qué enseñar son las siguientes: “Profundización de Aprendizajes clave”, “Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social”, “Nuevos contenidos relevantes”, “Conocimiento de contenidos regionales y locales”, “Impulso a proyectos de impacto social” (p. 186).

Otra las de condiciones deseables o maneras de proceder pertinentes a la hora de implementar el currículo educativo en las escuelas según la SEP (2016b) es “que haya concordancia de propósitos entre la escuela y la casa”, aspecto que requiere de una buena relación familia-escuela. Para tal fin, se proponen una serie de asuntos que el profesorado ha de tratar con las familias. Entre éstos, se encuentra “la responsabilidad por su alimentación, su descanso y el cumplimiento de las tareas escolares”, “un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo (...) en el que se fomente la escucha activa para conocer las necesidades e intereses de sus hijos”, “Apoyar a la escuela, en concordancia con el profesor, en la definición de expectativas” (p. 234) o “Fomentar y respetar los valores que promueven la inclusión, el respeto a las familias y el rechazo a la discriminación” (p. 235). Todo ello pone de relieve el interés de las instituciones educativas mexicanas por el sentido axiológico de la educación formal y por la necesidad de que las relaciones interpersonales que se den en el entorno escolar estén fundadas en criterios éticos y colaborativos. Además, dentro del bloque de contenidos “Desarrollo personal y social” se incorpora una materia para Educación Preescolar y Educación Primaria llamada “Desarrollo emocional” y se apunta que “debe trabajarse muy de cerca con los padres, pues el ambiente familiar también influye de manera decisiva en el desarrollo emocional de sus hijos” (p. 174).

En última instancia, cabe mencionar que los distintos Proyectos Estratégicos e Institucionales (SEE, s/f) formulados para las escuelas bajacalifornianas se clasifican conforme a las temáticas a las que responden y entre ellas se encuentra la etiqueta “Participación Social” para el proyecto “Vinculación de las escuelas con la sociedad” (p. 117). Simultáneamente, entre los indicadores de evaluación que se tendrán en cuenta, merece la pena señalar que el área de Participación Social incluye los dos que siguen: “Porcentaje de padres de familia capacitados en formación ciudadana, Derechos humanos y temas afines” y “Avance en el cumplimiento de personas capacitadas en una cultura de participación social, gestión y formación ciudadana” (p. 123). Todo ello en respuesta a los objetivos específicos planteados sobre estas cuestiones en la política sectorial, entre los cuales se incluyen: “Establecer e implementar modelos educativos que fortalezcan la relación con la comunidad educativa y promuevan ambientes escolares seguros, saludables y abiertos a las comunidades en su contexto para favorecer el desarrollo integral del

alumno” (p. 79) o “Crear condiciones que fortalezcan la participación de los padres de familia y de la comunidad escolar en el quehacer educativo” (p. 89).

#### **4.9. Diferencias y similitudes encontradas en la legislación educativa de ambos escenarios de investigación**

##### a) Concepción y finalidades de la educación.

Por lo que respecta a las similitudes identificadas, es destacable que la legislación en materia educativa de ambos escenarios contempla el desarrollo integral de los escolares como finalidad de la práctica educativa. Así mismo, se pueden advertir coincidencias en cuanto a la necesidad de que el sistema educativo esté regido por criterios como la igualdad, la convivencia, la responsabilidad o la justicia social.

En cuanto a las diferencias encontradas entre los documentos normativos de ambos escenarios de investigación, puede decirse que mientras en la legislación relativa al Contexto A (Región de Murcia) se alude a cuestiones como la calidad educativa o la democracia participativa, en el Contexto B (Ensenada, Baja California) se incluyen referencias a la inclusión o el rechazo a la discriminación.

##### b) Tratamiento de los valores en el currículo escolar.

En lo referente a los valores que han de orientar la acción educativa, el currículo de ambos escenarios incluye la importancia de que éstos se conviertan en objetivo educativo, al tiempo que se explicita que éstos son considerados como un componente de las competencias. También, se identifican alusiones similares a valores como los siguientes: respeto, solidaridad, no discriminación, justicia o igualdad. Además, los marcos legislativos de ambos contextos coinciden en señalar la importancia de educar en aquellos valores vinculados al establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas. A su vez, cabe añadir que en ambos escenarios existe una asignatura o materia que comprende contenidos curriculares específicos sobre cuestiones de índole ética y/o axiológica.

En lo relativo a las diferencias halladas, en el Contexto A, aparte de lo apuntado anteriormente, destaca la referencia a valores como la libertad, la responsabilidad,

la tolerancia o la ciudadanía como brújula de la educación, incluyendo la perspectiva de género a su vez. Por su parte, la normativa del contexto B añade los Derechos Humanos, la diversidad y la paz como valores-guía de la acción educativa y destaca la importancia de que se incluyan de un modo transversal en el currículo.

c) Abordaje curricular de la diferencia: diversidad, inclusión y equidad educativa.

Sobre este asunto, se ha podido advertir que en las leyes educativas de ambos escenarios se toman en consideración cuestiones de similar naturaleza, siendo las diferencias encontradas unos leves matices a tener en cuenta. Por ejemplo, mientras en el Contexto A se indica que la educación ha de compensar las desigualdades, contemplando la equidad como punto de partida y de llegada; en el Contexto B se incluyen acciones compensatorias para el alumnado en situación de vulnerabilidad, así como se señala la pretensión de igualar las condiciones de acceso a la educación. Igualmente, se observa una concepción similar cuando, en el primer escenario, estudiado se afirma que la diversidad ha de ser entendida como principio rector de la actividad docente, respetando siempre las diferencias y, en el segundo escenario, se indica que se ha de respetar la diversidad de capacidades y condiciones sociales, económicas y culturales, pues la diversidad es entendida como riqueza.

En este mismo orden de ideas, también puede señalarse que, en el currículo del Contexto A, se indica que la práctica docente se ha de adecuar a las características personales del alumnado, contemplando la flexibilidad, la individuación y la transversalidad en la atención educativa a la diversidad. Por su parte, el currículo del Contexto B contempla la necesidad de que el profesorado trate de eliminar las barreras existentes y conozca la diversidad cultural, haciendo especial énfasis en la atención educativa al alumnado en situación de vulnerabilidad o desventaja.

d) A propósito del clima de aula y la convivencia en el entorno escolar.

Sobre estas cuestiones, se han encontrado similitudes en el marco legislativo de los dos contextos estudiados en lo referente al ambiente positivo, de afecto y confianza que se ha de propiciar en el aula. Así mismo, en las normativas consultadas se destaca la importancia de la cooperación en ambientes educativo, así como el establecimiento de relaciones basadas en el respeto. Bastante similitud se puede

señalar también cuando en el currículo del Contexto A se alude a la adquisición de pautas adecuadas de convivencia, mientras en la normativa del Contexto B se trata el desarrollo de la conciencia social, la empatía y la paz.

En cuanto a las diferencias halladas entre la legislación del Contexto A y del Contexto B, puede señalarse que en el primero se incluye la competencia social y la resolución de conflictos, mientras en el segundo se apela a la competencia de aprender a convivir y a la naturaleza social del conocimiento. Por otra parte, es una diferencia destacable que en el Contexto A la legislación establece la obligatoriedad de que todos los centros educativos elaboren un Plan de convivencia, al tiempo que resulta llamativo que la legislación del Contexto B acuda a la ética del cuidado como criterio de calidad educativa.

e) Afectividad, educación cívica y relaciones interpersonales en el currículo.

En el currículo de ambos escenarios se puede advertir como semejanza la importancia otorgada al desarrollo afectivo y emocional como aspecto importante para el establecimiento de relaciones afectivas con los demás (Contexto A), así como por su papel crucial para el aprendizaje (Contexto B). De igual manera, puede señalarse cómo se pone de relieve la importancia del desarrollo de un autoconcepto y autoestima positivos (Contexto A) o la autoconciencia, la autogestión y autorregulación de las emociones (Contexto B), todo ello entendido como punto de partida para las relaciones interpersonales.

Por otro lado, se observan similitudes en lo referido a la educación cívica, puesto que en ambos escenarios las leyes educativas contemplan la existencia de una asignatura o materia en las etapas de Educación Básica que incluye contenido curricular específico sobre ejercicio de derechos y deberes en sociedades democráticas, responsabilidad ciudadana o participación en la vida en sociedad. Otro punto en común identificado es la vinculación de los valores relacionados con la formación ciudadana (responsabilidad, libertad, participación) con el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas para desenvolverse en el entorno social.

Como disimilitudes o diferencias a reseñar sobre estos temas, únicamente puede señalarse un ligero matiz de peso, esto es, una leve preponderancia de un tema sobre

el otro. Así, resulta un tanto predominante todo lo relativo a ciudadanía en el Contexto A, al tiempo que se puede observar una mayor presencia de la educación emocional en el Contexto B.

f) La figura y rol del docente en la legislación pedagógica.

A la hora de abordar la figura del profesorado, se ha encontrado que las legislaciones de ambos escenarios coinciden en resaltar la importancia del rol que desempeña el docente para el aprendizaje del alumnado y de que los docentes trabajen de forma coordinada con otros profesionales. Igualmente, se destaca el rol del docente en el uso y elección de la metodología y en la adaptación de los contenidos a las características particulares de cada situación didáctica.

En cuanto a las particularidades halladas en la legislación de cada uno de los contextos, cabe reseñar que en el Contexto A se incluye la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica docente, así como la pertinencia de adaptarse a la realidad del alumnado. Además, en el contenido de los textos normativos correspondientes al Contexto A se detallan las funciones de tutoría que el docente ha de incluir en el Plan de acción Tutorial, como son la orientación, la cooperación con las familias y el apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cambio, en el Contexto B, la legislación pone de relieve la función social del magisterio y apela a la formación y actualización del profesorado para la mejora de su desempeño. Aunque en el Contexto B no existe la figura del maestro tutor como tal, sí que se hace un mayor énfasis en la relación educativa, destacando la importancia de la cercanía, el acompañamiento, la mediación y el modelaje.

g) Contextualización de la enseñanza y relaciones con la comunidad educativa.

El contenido de los marcos legislativos de ambos escenarios resulta muy similar en lo que respecta a la necesidad de adecuación de las enseñanzas a las particularidades del entorno social y familiar del alumnado, tanto a nivel de centro como a nivel de aula. Por ello, se encuentra información de gran parecido sobre la importancia de incluir contenidos curriculares sobre el contexto familiar y social, así como del diseño de situaciones educativas que resulten cercanas y que estén conectadas con la realidad que vive el alumnado. A su vez, también hay similitudes en cuanto a la

pertinencia de dar cabida a la participación de las familias en la educación de los escolares y de adoptar una actitud cooperativa con los familiares en cualquier asunto relacionado con la educación.

Algunas pequeñas diferencias en contenido pueden señalarse sobre los asuntos anteriores, por ejemplo, cuando en el Contexto A se indica que las decisiones relativas a la promoción y evaluación académica han de tomarse en comunicación con las familias. Por su lado, en el Contexto B puede resaltarse la gran importancia que se otorga a la participación de toda la comunidad en la escuela y al establecimiento de una relación positiva entre el entorno familiar y el escolar, llegando a proponer los temas que el profesorado ha de abordar en las reuniones con las familias.



## **CAPÍTULO 5**

### **Metodología de investigación**



## **5.1. Planteamiento de la investigación**

Antes que nada, es preciso señalar que esta tesis doctoral parte del supuesto de que no existe evidencia empírica de que la pedagogía de la alteridad exista en la práctica escolar. Teniendo en cuenta que se trata de un planteamiento pedagógico novedoso, resulta difícil que el profesorado que se encuentra en ejercicio profesional actualmente haya podido tener la oportunidad de haber tenido contacto con este planteamiento por medio de programas formativos, estudios académicos o experiencia directa de su puesta en práctica dentro del contexto escolar. Precisamente, la revisión bibliográfica constata la ausencia de resultados concretos derivados de haber educado desde el planteamiento de la pedagogía de la alteridad. Entonces, si se trata de un enfoque novedoso desde el punto de vista de la práctica educativa, al tiempo que es desconocido para los educadores, es complicado que esta teoría pedagógica pueda tener una aplicación didáctica en el aula de manera directa a pesar de que tenga fuertes implicaciones para el quehacer educativo.

Por ello, la investigación que aquí se presenta pretende contribuir a que la pedagogía de la alteridad amplíe el marco en el que se ha venido desarrollando hasta la fecha, esto es, el ámbito estrictamente teórico relacionado con el discurso, argumentación y/o explicación de fenómenos educativos, para descubrir modos de acercarla a la práctica docente. Antes de emprender tal camino, surgen una serie de interrogantes al respecto: ¿cómo hacer operativa la pedagogía de la alteridad en la práctica escolar?; ¿cómo descubrir en la tarea escolar de los docentes categorías propias de la pedagogía de la alteridad?; ¿qué categorías de la pedagogía de la alteridad son realizables, a juicio de los docentes, en la práctica escolar? De las cuestiones anteriores se desprende que un modo de hacer esto posible es descubrir qué categorías específicas de la pedagogía de la alteridad pueden ser identificadas en la práctica educativa y, en concreto, en lo que piensan y hacen los profesores en su práctica habitual de aula.

### **5.1.1. Pregunta de investigación.**

Lo expuesto anteriormente no quita que toda investigación necesite partir de una pregunta fundamental que oriente y vertebré el proceso investigador, aportando mayor claridad hacia dónde poner el foco durante las distintas etapas de la investigación. Con el ánimo de aglutinar el planteamiento de este trabajo en un

único interrogante, la pregunta de investigación en torno a la que versa esta tesis doctoral es la siguiente:

- “¿Qué relación hay entre lo que los docentes de la Región de Murcia (España) y de Ensenada (B.C., México) piensan y dicen que hacen en su práctica educativa y la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico?”

### **5.1.2. Objetivos.**

El planteamiento del problema enunciado anteriormente se puede formular de modo que se explicita el propósito general de la investigación y, derivado de éste, unos objetivos específicos. Así, el objetivo general que se persigue es:

- Determinar la relación existente entre lo que los de los docentes de la Región de Murcia (España) y de Ensenada (B.C., México) piensan y dicen que hacen en su práctica educativa y la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico.

Dirigiendo ahora la mirada a un mayor nivel de concreción, cabe señalar que el anterior objetivo general puede ser desglosado en una serie de objetivos más específicos, que faciliten el abordaje de este estudio y clarifiquen dónde se ha de poner el foco de atención de cara a la discusión de los resultados. Seguidamente, se expone una relación de los objetivos específicos que se han planteado para este trabajo:

1. Elaborar un modelo categorial que defina las características teóricas de la pedagogía de la alteridad.
2. Construir y validar una guía de entrevista estructurada conforme a las categorías de la pedagogía de la alteridad.
3. Analizar la práctica de los docentes de la Región de Región de Murcia (España) y Ensenada (Baja California, México), a partir de sus afirmaciones, desde las categorías de la pedagogía de la alteridad identificadas.
4. Describir las similitudes y diferencias entre la información recabada en los dos contextos de investigación a partir de la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico.

5. Identificar qué categorías de la pedagogía de la alteridad están más directamente relacionadas con la práctica docente actual.

## **5.2. Participantes**

Los informantes clave fueron docentes que desarrollan su labor en el segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria, esto es, que atienden a niños de edades comprendidas entre 3 y 12 años de edad. La muestra total estuvo conformada por 44 profesionales, siendo 22 de ellos del que ha sido llamado como Contexto A (la Región de Murcia, España) y otros 22 del que ha sido etiquetado como Contexto B (Ensenada, Baja California, México). La manera en que se obtuvo el contacto con los participantes fue a través de la técnica de muestreo “bola de nieve”, también llamada selección en cascada o muestras en cadena o por redes.

Al utilizar esta técnica, los investigadores identifican a informantes clave que cumplen con las características en que están interesados y estos informantes los ponen en contacto con otras personas que también las cumplen (Cohen, Manion y Morrison, 2011). En otras palabras, “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez obtenidos sus datos, los incluimos también” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p. 568). De este modo, se van seleccionando nuevos casos en función de los datos ya analizados y de lo que se espera que ese nuevo informante pueda aportar a la teoría que se va desarrollando. Se dejan de seleccionar nuevos informantes cuando se alcanza el criterio de saturación teórica, esto es, cuando no emergen nuevos significados en los datos analizados (Flick, 2012).

Concretamente, en este estudio se tuvieron en cuentas ciertas características o criterios de selección de participantes para la toma de decisiones en cuanto a la pertinencia de su inclusión en la muestra. Éstos fueron los siguientes:

- Participación voluntaria en la investigación.
- Viabilidad de contacto cara a cara entre investigadora e informante clave.

- Encontrarse ejerciendo la docencia en la actualidad.
- Docencia dirigida a estudiantes entre 3 y 12 años de edad.
- Docencia enfocada hacia desempeño académico en educación formal (docencia directa en materias curriculares, refuerzo educativo o apoyo a alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje).
- Puesto de trabajo ubicado en los contextos de estudio.
- Inclusión de, al menos, un profesional de cada perfil existente según los criterios anteriores en cada uno de los escenarios de estudio.

De manera previa a su inclusión en el estudio se solicitó a cada uno/a de los informantes su consentimiento plenamente informado, el cual fue registrado a través de una grabación de voz. En palabras de Gibbs (2012), esto “significa que los participantes en la investigación deben conocer exactamente para qué es aquello en lo que se están metiendo, qué les sucederá durante la investigación y qué sucederá con los datos que proporcionen” (p. 27). Es por esto que todos los participantes fueron informados de manera previa a la recogida de datos acerca de la finalidad, confidencialidad y anonimato de la información recabada.

En lo que a las características o variables relacionadas con el profesorado se refiere, las variables que se tuvieron en cuenta fueron: edad, sexo, centro educativo en el que desempeña su labor docente, titularidad pública o privada del centro educativo, años de experiencia docente, tiempo de permanencia en el centro educativo actual, tipo de contrato laboral, etapa educativa en la que desarrolla su labor profesional y especialidad docente, titulación de mayor nivel académico alcanzada y si son responsables o no de la tutoría de algún grupo de estudiantes.

### **5.2.1. Contexto A. Participantes de la Región de Murcia (España).**

A continuación, se exponen en mayor detalle las variables relacionadas con el profesorado de los 22 informantes clave entrevistados en la Región de Murcia. Para facilitar la comprensión y visión panorámica de los datos respecto del total de participantes, éstos se indican en tantos por ciento y los referidos a cantidades temporales se agrupan en tramos. Los docentes realizaban su actividad en 18

centros educativos distintos, de los que el 86% eran de titularidad pública y el 14% privada (Figura 1). En su puesto de trabajo, el 49% tenía un tipo de contrato laboral temporal y el 51% un contrato por tiempo indefinido (Figura 2). El tiempo de permanencia en ese mismo centro educativo (Figura 3) es de menos de un año para el 41% de los informantes, entre 1 y 5 años para el 23%, entre 6 y 10 años para el 23%, entre 11 y 15 años para el 9% y de 16 años o más para el 4%.

### Titularidad del centro educativo A. Región de Murcia

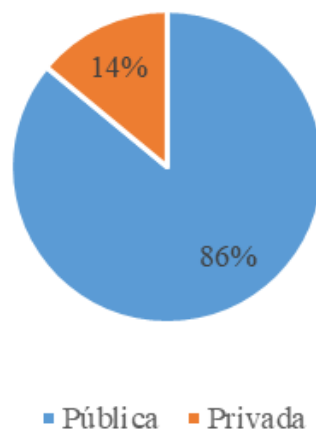


Figura 1. *Titularidad del centro educativo. Contexto A (Región de Murcia).*

### Contrato laboral A. Región de Murcia

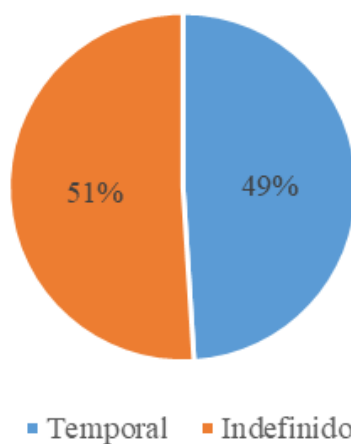


Figura 2. *Tipo de contrato laboral. Contexto A (Región de Murcia).*

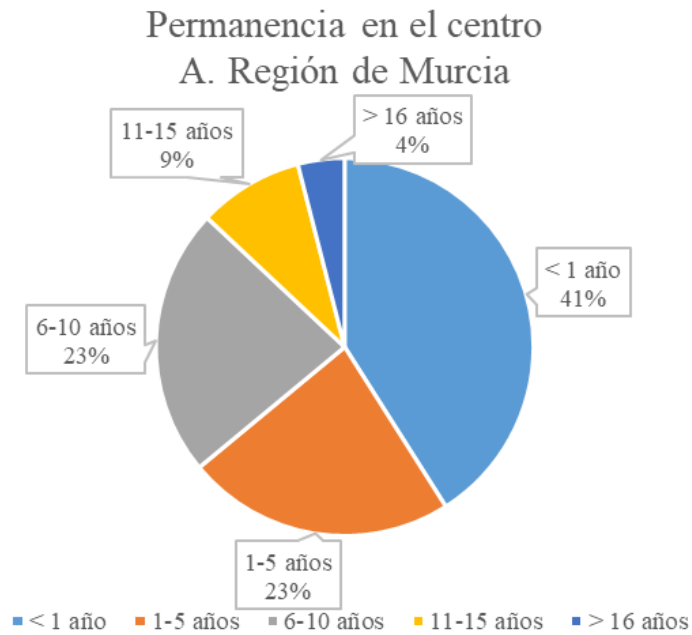


Figura 3. *Tiempo de permanencia en el mismo centro. Contexto A (Región de Murcia).*

Con respecto a las variables personales, el 77% de informantes fueron mujeres y el 23% hombres (Figura 4). Sus edades oscilaron en un rango entre 25 y 58 años, siendo el 27% menor de 30 años, el 32% entre 31 y 40 años, el 14% entre 41 y 50 años, el 27% entre 51 y 60 años y ninguno de ellos de más de 61 años (Figura 5).

Distribución por sexos  
A. Región de Murcia

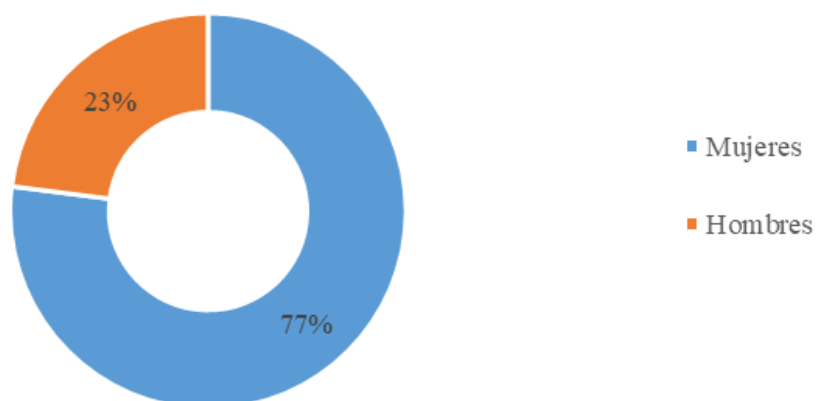


Figura 4. *Distribución por sexos. Contexto A (Región de Murcia).*



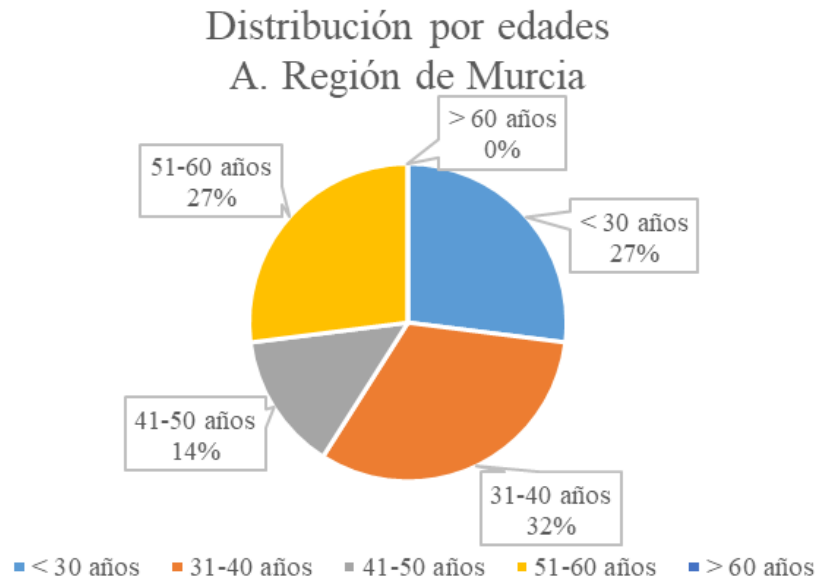


Figura 5. *Distribución por edades. Contexto A (Región de Murcia).*

En cuanto a la titulación de mayor nivel académico alcanzada (Figura 6), el 45% ha alcanzado una diplomatura, el 5% un grado, el 23% una licenciatura, el 23% un máster y el 4% un doctorado. Al preguntarles por el tiempo de experiencia laboral como docentes (Figura 7), el 41% manifestó tener cinco años o menos, el 18% entre 6 y 10 años, el 9% entre 11 y 15 años, el 9% entre 16 y 20 años, el 5% entre 21 y 25 años y el 18% manifestó tener 26 años o más.

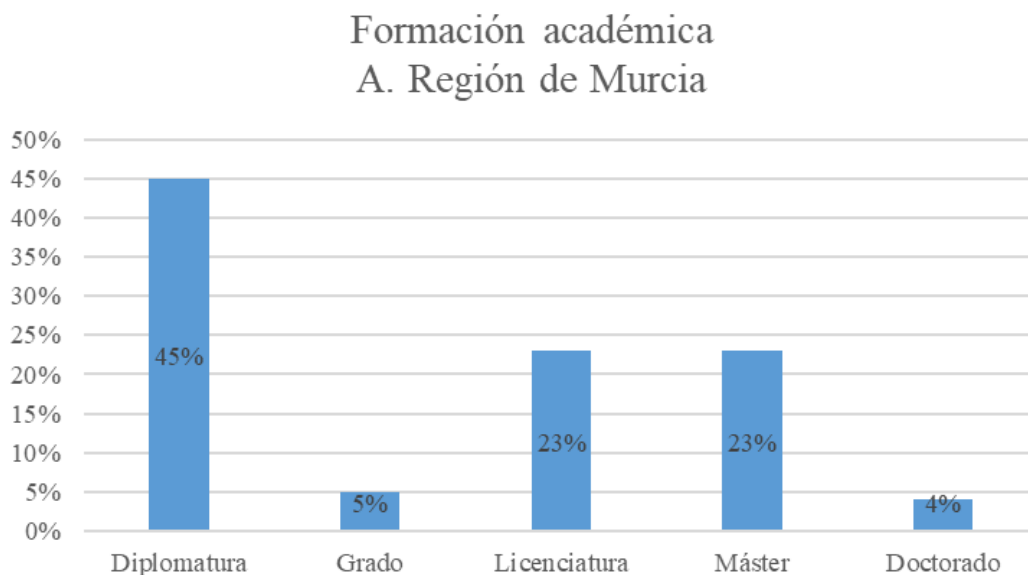


Figura 6. *Formación académica. Contexto A (Región de Murcia).*

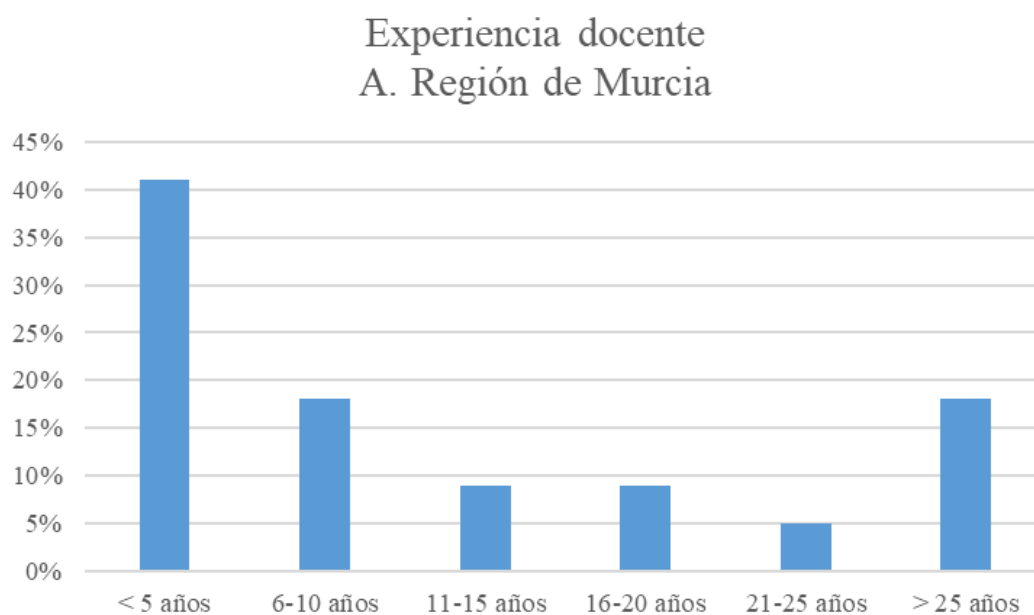


Figura 7. *Experiencia laboral como docente. Contexto A (Región de Murcia).*

En lo que respecta a la docencia que desempeñan, el 59% son el tutor o tutora responsable de algún grupo de estudiantes y el 41% no realizan funciones de tutoría (Figura 8). Entre éstos, algunos de ellos son especialistas, por ejemplo, el 4% son especialistas en inglés, el 9% en francés, el 14% de educación física, el 9% de música, el 14% son especialistas en psicología terapéutica, el 4% en audición y lenguaje y el 4% imparten docencia de religión católica (Figura 9). Al mismo tiempo, el 36% atiende a alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil y el 64% a niños y niñas de Educación Primaria (Figura 10).

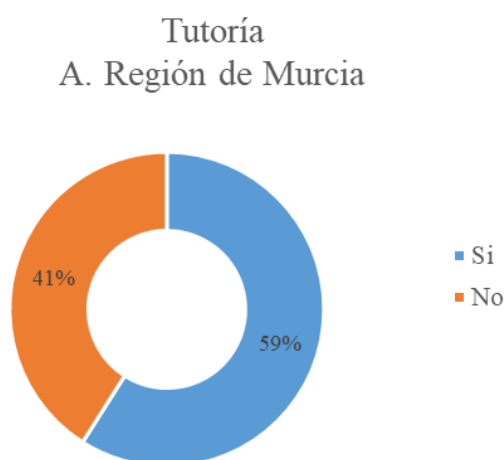


Figura 8. *Profesorado que realiza funciones de tutoría. Contexto A (Región de Murcia).*

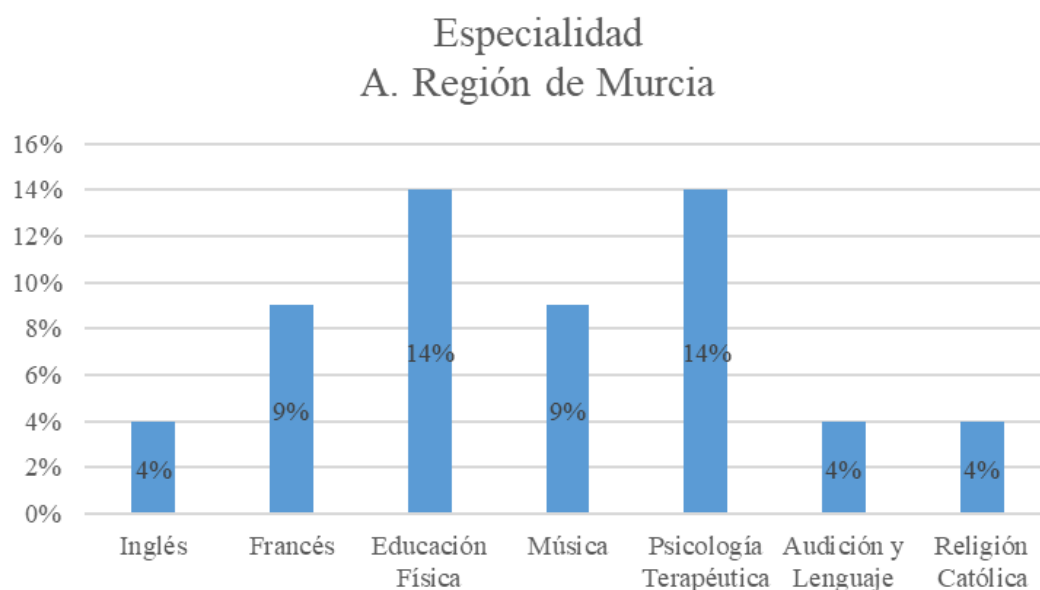


Figura 9. Profesorado que realiza funciones de especialista. Contexto A (Región de Murcia).

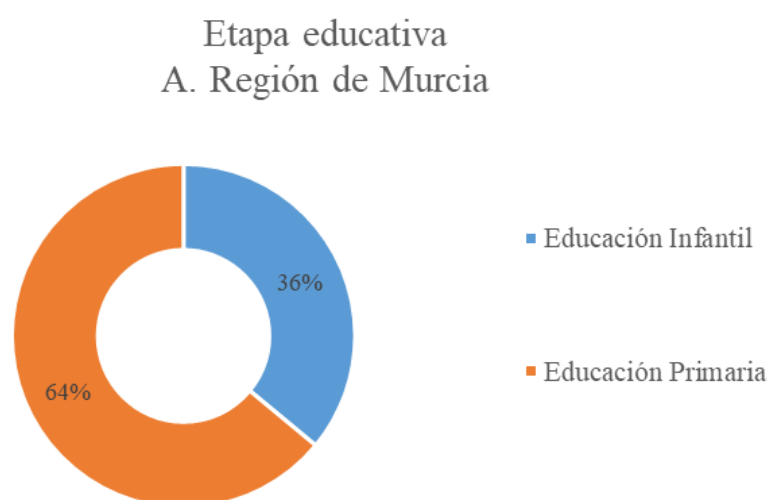


Figura 10. Distribución por etapas de los participantes. Contexto A (Región de Murcia).

### 5.2.2. Contexto B. Participantes de Ensenada (Baja California, México).

En el municipio de Ensenada fueron entrevistados 22 docentes, muestra equivalente de profesionales que participaron en el otro contexto de estudio. Los entrevistados fueron docentes pertenecientes a 7 centros educativos diferentes, entre los que se puede distinguir un 36% de titularidad pública y un 64% de titularidad privada (Figura 11). En su puesto de trabajo, el 50% tenía un tipo de contrato laboral

temporal y el otro 50% una plaza docente definitiva (Figura 12). Al preguntarles por el tiempo de permanencia en ese mismo centro educativo (Figura 13), comentaron es de menos de un año el 18% de los informantes, entre 1 y 5 años para el 36%, entre 6 y 10 años para el 18%, entre 11 y 15 años para el 14% y de 16 años o más para el 14%.

### Titularidad del centro educativo B. Ensenada

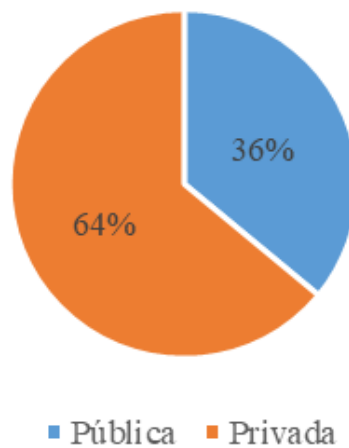


Figura 11. *Titularidad del centro educativo. Contexto B (Ensenada).*

### Contrato laboral B. Ensenada

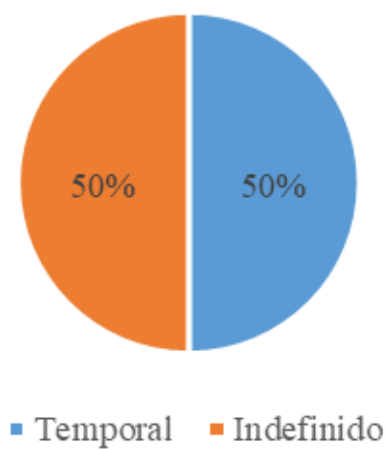


Figura 12. *Tipo de contrato laboral. Contexto B (Ensenada).*

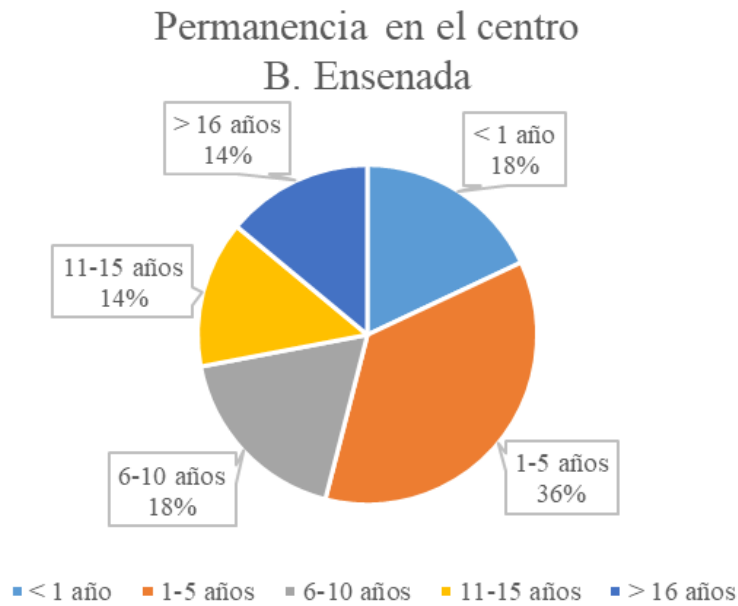


Figura 13. *Tiempo de permanencia en el centro. Contexto B (Ensenada).*

Las variables relacionadas con el profesorado de los informantes clave de este entorno mexicano fueron las que se describen seguidamente. En primer lugar, por lo que a las variables personales se refiere, encontramos que el 86% son mujeres y el 14% hombres (Figura 14). Las edades de los participantes oscilan en un rango entre 24 y 69 años. El 18% es menor de 30 años, el 36% tiene entre 31 y 40 años, el 23% entre 41 y 50 años, el 18% entre 51 y 60 años y el 5% tiene más de 61 años (Figura 15).

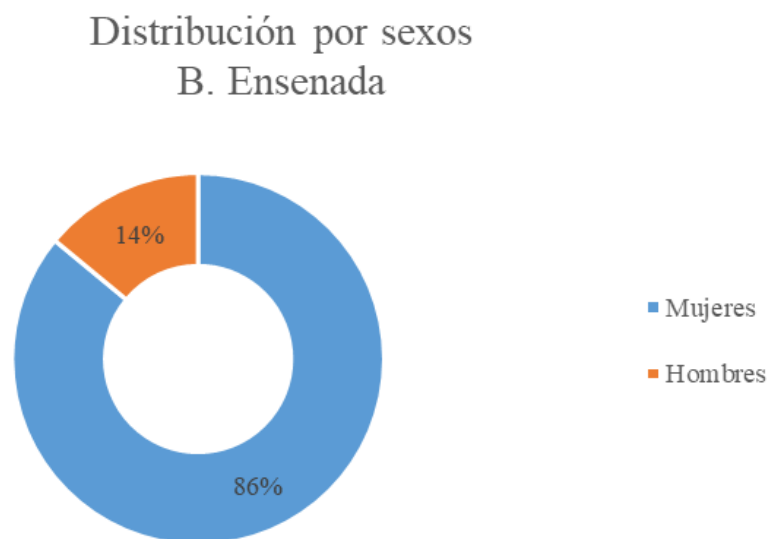


Figura 14. *Distribución por sexos. Contexto B (Ensenada).*

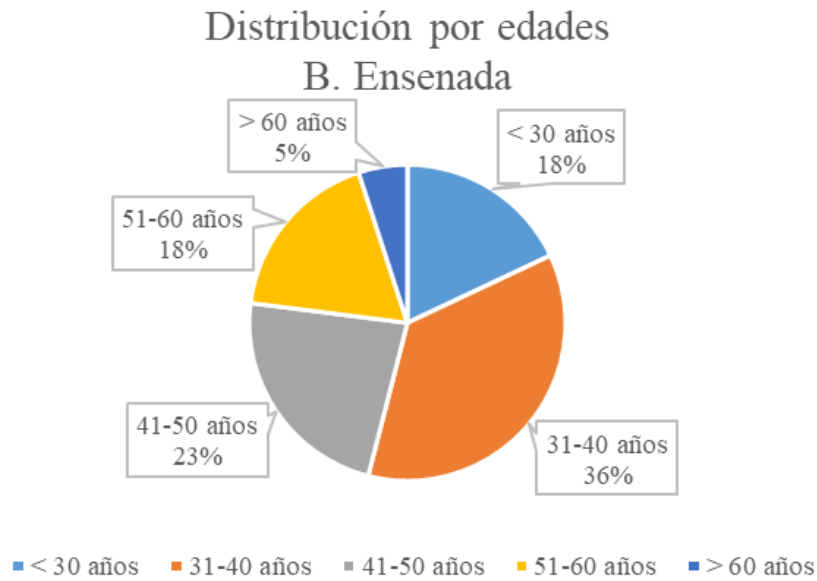


Figura 15. *Distribución por edades. Contexto B (Ensenada).*

En alusión a su formación académica (Figura 16), el 4% manifestó haber alcanzado un bachiller como titulación de mayor nivel académico, el 5% completó los estudios de la Escuela Normal (nivel equivalente a licenciatura), el 77% alcanzó una licenciatura y el 14% una maestría en materia educativa. Sobre el tiempo de experiencia laboral (Figura 17), el 23% refiere tener cinco años o menos de experiencia docente, el 14% entre 6 y 10 años, el 23% entre 11 y 15 años, el 14% entre 16 y 20 años, el 4% entre 21 y 25 años y el 22% indicó tener 26 años o más.

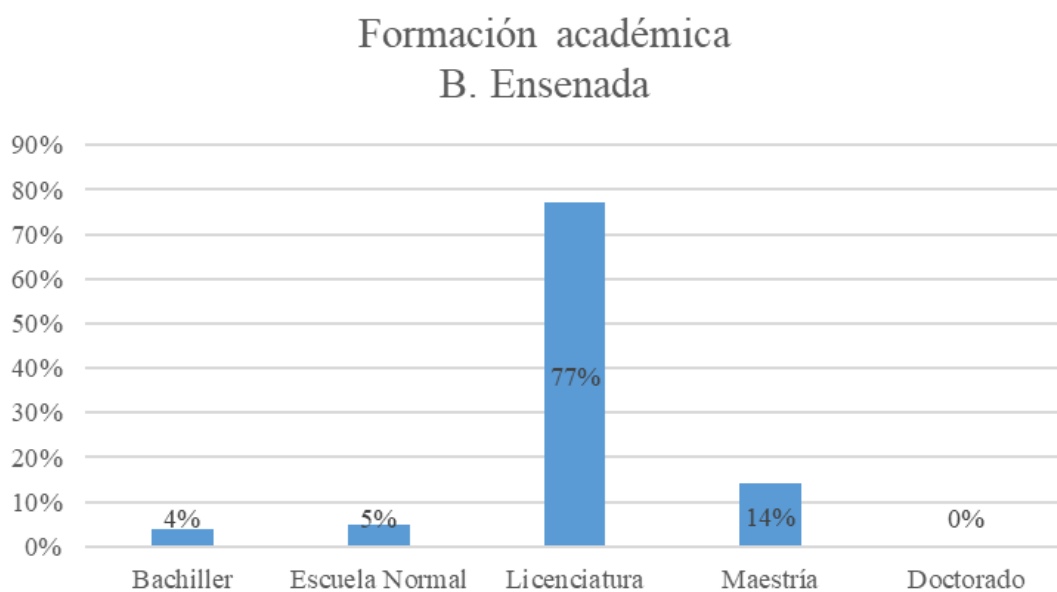


Figura 16. *Formación académica. Contexto B (Ensenada).*

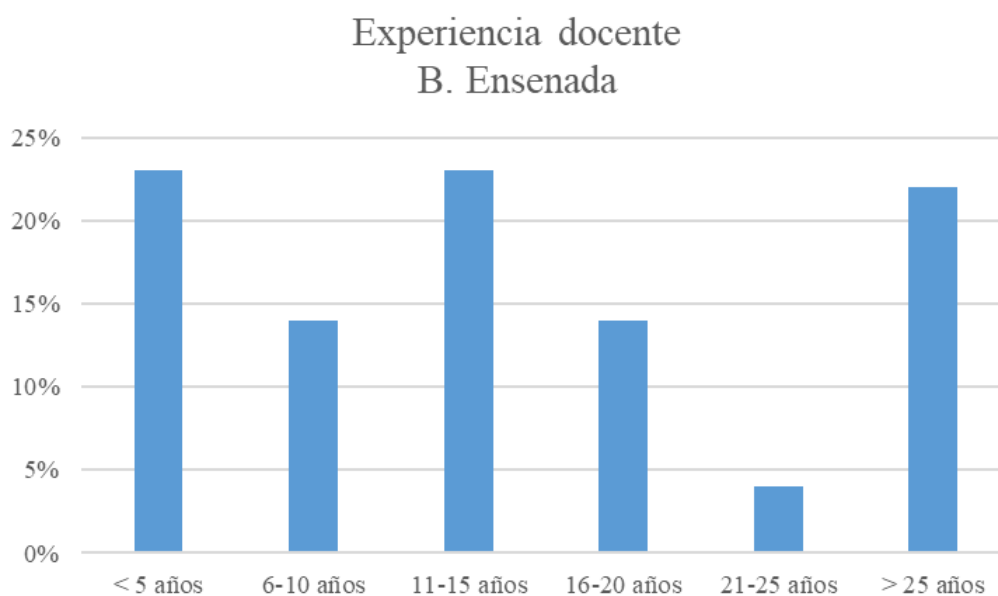


Figura 17. *Experiencia laboral como docente. Contexto B (Ensenada).*

En cuanto a las labores o tareas que desempeñan como docentes, se puede distinguir entre el 59% que realiza las funciones de maestro frente al grupo (maestro que desempeña sus funciones con un solo grupo de alumnos) y el 41% son especialistas (Figura 18). Los informantes clave que desempeñan las funciones propias de un especialista en alguna materia representan el 14% como docentes de inglés, el 5% son maestros de educación física, el 5% de música y el 5% se encargan del apoyo educativo a niños con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje (Figura 19). No se encuentran en este contexto educativo las especialidades de audición y lenguaje, francés como lengua extranjera o religión católica. A su vez, el 45% imparte docencia en la etapa de Educación Infantil (llamada preescolar en México) y el 55% en la etapa de Educación Primaria (Figura 20).

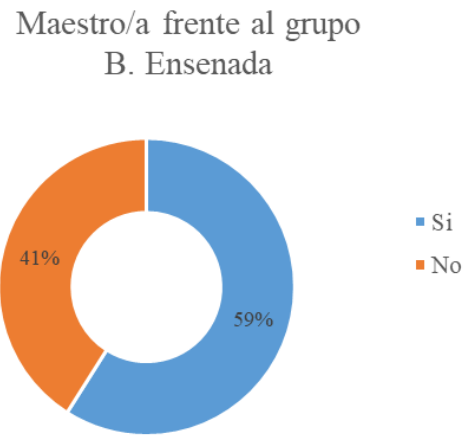


Figura 18. Profesorado que realiza funciones de tutoría. Contexto B (Ensenada).

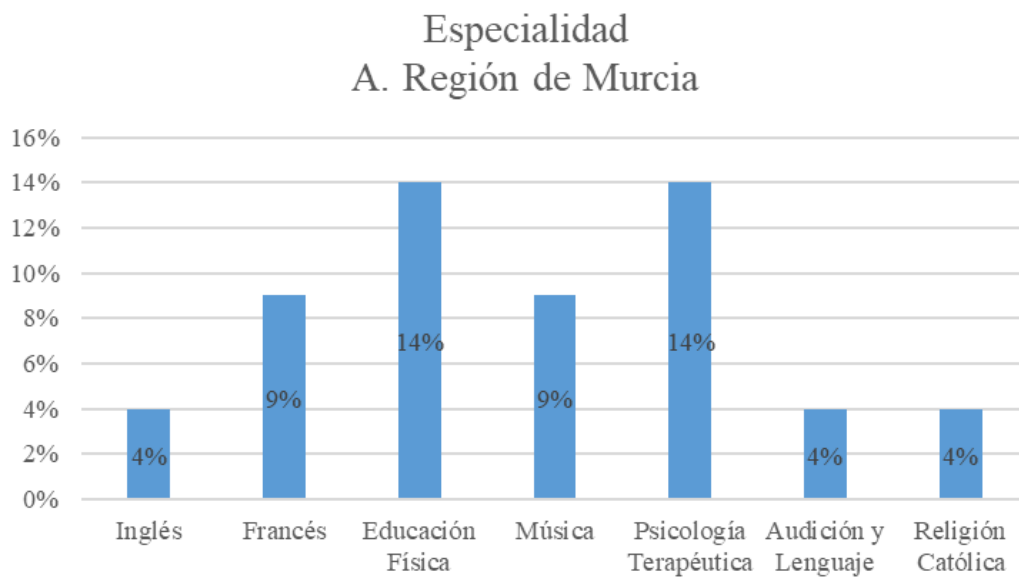


Figura 19. Profesorado que realiza funciones de especialista. Contexto B (Ensenada).

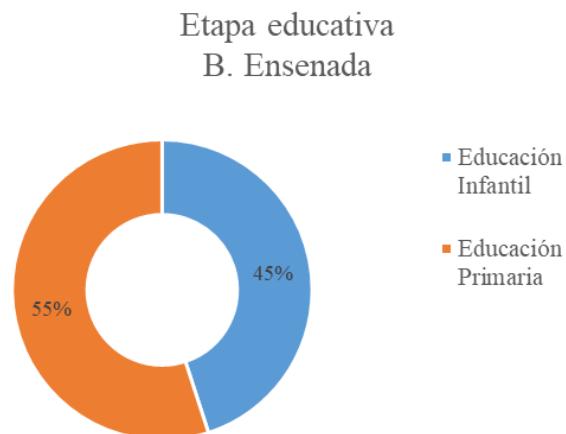


Figura 20. Distribución por etapas de los participantes. Contexto B (Ensenada).



Con el fin de aportar una visión de conjunto de lo expuesto hasta ahora, en la Tabla 2 se recogen las características o variables de la muestra de participantes pertenecientes a los dos escenarios de investigación.

Tabla 2.

*Características de la muestra de participantes.*

<b>Variable</b>	<b>Contexto</b>	<b>Proporción</b>
Titularidad del centro educativo	A. Región de Murcia	Pública: 86%
		Privada: 14%
	B. Ensenada	Pública: 36%
		Privada: 64%
Contrato laboral	A. Región de Murcia	Temporal: 49%
		Indefinido: 51%
	B. Ensenada	Temporal: 50%
		Indefinido: 50%
Permanencia en el centro	A. Región de Murcia	< 1 año: 41%
		1-5 años: 23%
		6-10 años: 23%
		11-15 años: 9%
		>16 años: 4%
	B. Ensenada	< 1 año: 18%
		1-5 años: 36%
		6-10 años: 18%
11-15 años: 14%		
	>16 años: 14%	
Sexo	A. Región de Murcia	Mujeres: 77%
		Hombres: 23%

	B. Ensenada	Mujeres: 86%
		Hombres: 14%
Edad	A. Región de Murcia	< 30 años: 27%
		31-40 años: 32%
		41-50 años: 14%
		51-60 años: 27%
		> 61 años: 0%
	B. Ensenada	< 30 años: 18%
		31-40 años: 36%
		41-50 años: 23%
		51-60 años: 18%
		> 61 años: 5%
Formación académica	A. Región de Murcia	Diplomatura: 45%
		Grado: 5%
		Licenciatura: 23%
		Máster: 23%
		Doctorado: 4%
	B. Ensenada	Bachiller: 4%
		Escuela Normal: 5%
		Licenciatura: 77%
		Maestría: 14%
		Doctorado: 0%
Experiencia docente	A. Región de Murcia	< 5 años: 41%
		6-10 años: 18%
		11-15 años: 9%
		16-20 años: 9%
		21-25 años: 5%

		> 26 años: 18%
		< 5 años: 23%
		6-10 años: 14%
	B. Ensenada	11-15 años: 23%
		16-20 años: 14%
		21-25 años: 4%
		> 26 años: 22%
Tutoría	A. Región de Murcia	Sí: 59%
		No: 41%
Maestro/a frente al grupo	B. Ensenada	Sí: 59%
		No: 41%
Etapa educativa	A. Región de Murcia	Educación Infantil: 36%
		Educación Primaria: 64%
	B. Ensenada	Educación Preescolar: 45%
		Educación Primaria: 55%
		Inglés: 4%
		Francés: 9%
		Educación Física: 14%
	A. Región de Murcia	Música: 9%
		Psicología Terapéutica: 14%
Especialidad		Audición y Lenguaje: 4%
		Religión Católica: 4%
		Inglés: 14%
	B. Ensenada	Educación Física: 5%
		Música: 5%
		Apoyo educativo: 5%

### 5.3. Diseño de la investigación

El marco de referencia adoptado en esta investigación fue el paradigma constructivista. Éste “presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real)” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 87), de modo que es congruente con diseños de corte cualitativo. Precisamente, la investigación cualitativa ha ido gozando de una mayor visibilidad desde de la década de 1990, en parte porque parece la vía más oportuna para comprender un conceptos poco estudiados o no investigados en una muestra determinada (Creswell, 2009). Dependiendo de los objetivos planteados, una investigación cualitativa puede ser lo más idóneo puesto que facilita la comprensión de un fenómeno de interés y permite recoger la voz de los principales actores dentro de un contexto particular. En otras palabras, “pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (...) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” (Gibbs, 2012, p. 12). Según Denzin y Lincoln (2012), “es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo” (p. 48) considerando que “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p. 49). Esta tipología de aproximaciones puede ser definida como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 9).

En consonancia con lo anterior, Creswell (2009) indica que los enfoques cualitativos típicamente se orientan hacia un solo concepto o fenómeno, estudian el contexto de los participantes y hacen interpretaciones de los datos. En esta investigación, el fenómeno a indagar es la pedagogía de la alteridad, el estudio del contexto se hace a través de la normativa en materia educativa que rige y orienta la praxis pedagógica en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, así como las interpretaciones de los resultados obtenidos se hacen a la luz del modelo categorial construido, de los antecedentes en la literatura científica sobre el tema y de los parámetros contextuales estudiados.

Así, la investigación desarrollada adopta como diseño de investigación la forma de un estudio de caso. De hecho, “gran parte de la investigación cualitativa se basa en estudios de caso o en una serie de ellos, y el caso (su historia y su complejidad) es a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia” (Gibbs, 2012, p. 13). Los estudios de caso tratan de describir o analizar las particularidades de una situación educativa concreta. Para Creswell (2009) son una estrategia de investigación en la que se explora en profundidad una cuestión determinada como un programa, un proceso o un individuo o grupo de ellos. En esta ocasión, tal y como se ha puesto de manifiesto, se puso el foco de atención en la práctica docente de la pedagogía de la alteridad en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Por otro lado, cabe tener presente que los criterios de validez de una investigación cualitativa con frecuencia se relacionan con estrategias de triangulación. Al respecto, Gibbs (2012) comenta que “obteniendo más de una visión diferente de una materia, es posible obtener una visión precisa (más precisa) de ella [...] Estas visiones diferentes se pueden basar en diferentes muestras” (p. 127) mediante la recogida de datos geográficamente dispares. A su vez y teniendo en cuenta que “es necesario elegir un contexto o ambiente donde se lleve a cabo el estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 526), los contextos o escenarios escogidos fueron la Región de Región de Murcia (España), que ha sido llamado Contexto A, y Ensenada (Baja California, México), que se identifica con la etiqueta Contexto B. Se ha optado por estos dos escenarios debido a que existe una trayectoria de investigación conjunta en pedagogía de la alteridad entre la Universidad de Murcia y el Centro de Estudios Técnicos y Superiores CETYS Universidad, ubicados en sendos contextos. En este punto cabe tener presente que en los estudios trans-contextuales

[n]o hay un algoritmo que resuelva los problemas de la equivalencia. Pero la estrategia más recomendada en la actualidad implica el trabajo colaborativo de grupos de los distintos países o ámbitos objeto de comparación, expertos en los temas, dimensiones y propiedades a partir de las cuales se pretende establecer las comparaciones (Piovani y Krawczyk, 2017, p. 832).

Así pues, se trata de un estudio comparativo, en tanto que se describe un fenómeno educativo en dos escenarios diferentes con arreglo a un mismo objetivo de

investigación y posibilita la identificación de algunas discrepancias y similitudes entre ellos a la luz de los parámetros evaluados. Según Piovani y Krawczyk (2017), “la existencia de una disimilitud de ambientes podría ser considerada una condición necesaria para que una investigación pueda definirse como comparativa” (p. 828). Además, añaden que para realizar comparaciones se necesita de un objeto (el profesorado), una propiedad de dichos objetos (la práctica docente relacionada con la pedagogía de la alteridad), así como conocer el estado en que se encuentran los objetos con respecto a la propiedad escogida (los datos recolectados) y el momento temporal en que son evaluados (la etapa de recogida de información de esta investigación).

La técnica empleada para la recogida de datos fue la encuesta, adoptando la forma de entrevista estructurada. Siguiendo a Kvale (2011), se entiende que la entrevista constituye una de las vías más idóneas para esta investigación, ya que “se pueden llevar a cabo para obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los sujetos sobre un tema” (p. 64) al tiempo que puede tratar de “someter a prueba deductivamente las implicaciones de una teoría” (p. 65). En su sentido más básico, la entrevista puede ser definida como una “reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p. 597). El uso de la entrevista cualitativa en Ciencias Sociales ha ido en aumento e incluso son señaladas como “un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (Kvale, 2011, p. 29).

Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), el uso de esta herramienta para la recolección de datos cualitativos es pertinente cuando “el problema no se puede observar o es muy difícil hacerlo” (p. 598). Por este motivo, el instrumento utilizado para recabar información fue una guía de entrevista estructurada diseñada y validada específicamente para este estudio (*ad hoc*) debido a que no se encontró ningún instrumento disponible en la literatura científica destinado para tal fin que resultase adecuado para los objetivos a perseguir en esta investigación. En las entrevistas estructuradas “el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué ítems se preguntarán y en qué orden)” (p. 597), lo que

supone que las intervenciones de la persona que realiza la entrevista se limitan al planteamiento de las cuestiones que incluye la guía.

#### **5.4. Instrumentos**

Para la recogida de información a través de entrevistas, es necesario disponer de un instrumento o guía de entrevista que oriente al entrevistador y que asegure que se han tratado todas las cuestiones que se pretendían. Tal y como se puso de manifiesto anteriormente, para esta investigación se diseñó específicamente un instrumento que apoyara la recogida de datos al no disponer de ningún instrumento relacionado con la temática de estudio que pudiera usarse para esta finalidad.

La guía de entrevista “La pedagogía de la alteridad en el aula” (véase Anexo 1) se construyó a partir de un modelo categorial propio (*ad hoc*), el cual se describirá detalladamente en apartados posteriores. Las categorías que componen dicho instrumento, así como las siglas con las que han sido codificadas en las distintas preguntas del instrumento son las siguientes: Acogida (A), Compasión (C), Responsabilidad (R), Contextualización (CON), Justicia (J), Heteronomía (H), Testimonio (T). En total el instrumento se conformó por 22 preguntas, las cuales se distribuyeron entre las siete categorías antes mencionadas.

El instrumento se construyó y validó para el Contexto A (Región de Murcia) y, posteriormente, se realizaron las modificaciones pertinentes para que pudiese ser también utilizado en el Contexto B (Ensenada). El resultado de la adaptación de la guía de entrevista al entorno mexicano puede verse en el Anexo 2.

#### **5.5. Procedimientos**

Para clarificar las distintas etapas que conforman esta investigación, se detallan en este apartado cada uno de las tareas o hitos alcanzados ordenados cronológicamente. Primeramente, la Figura 1 puede aportar una idea general o una síntesis del proceso desarrollado.

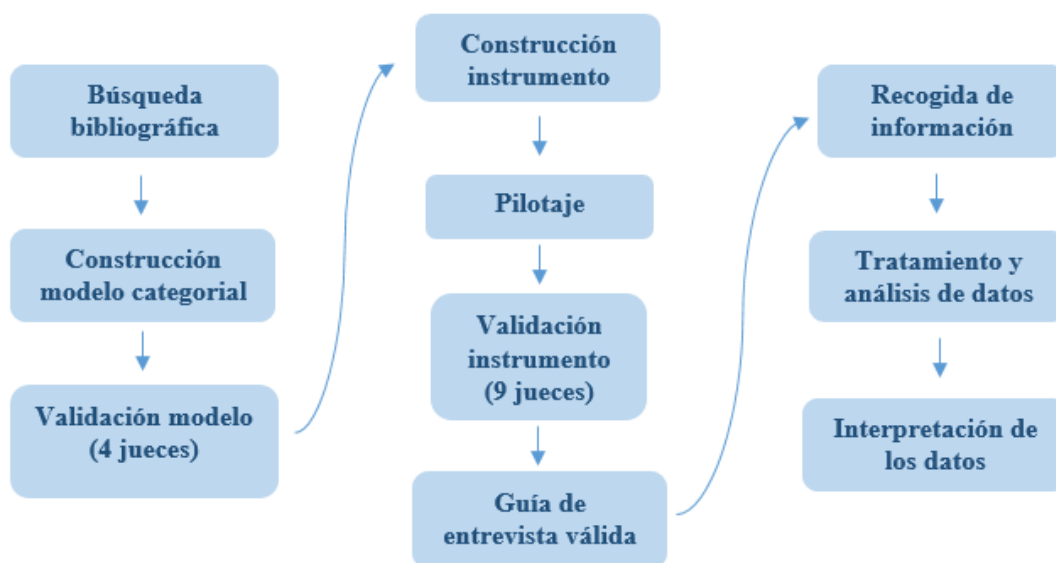


Figura 21. *Proceso de investigación desarrollado.*

### 5.5.1. Revisión sistemática de la literatura en bases de datos científicas.

El primer procedimiento o primera etapa de la investigación desarrollada tuvo que ver con la búsqueda bibliográfica sobre el tema de estudio. A la hora de llevar a cabo una revisión de la literatura para conocer el estado en el que se encuentra la investigación en un determinado campo de estudio, existe la posibilidad de atenerse a una serie de criterios que le aporten rigurosidad. En estos casos, se dice que se trata de una revisión sistemática, ya que se toma en consideración toda la información disponible en esa materia en un rango temporal acotado. En función de las características de los estudios disponibles, se pueden realizar revisiones sistemáticas cualitativas en las que “no se aplican métodos estadísticos para integrar los resultados de los estudios, sino valoraciones cualitativas de dichos resultados” (Sánchez-Meca y Botella, 2010, p. 9). Es importante reseñar que éstas se diferencian de las revisiones narrativas tradicionales en el empleo de un procedimiento metódico de búsqueda de información y de unos criterios explícitos de selección de investigaciones, de manera que puedan ser replicables en el futuro (Ferreira, Urrútia y Alonso-Coello, 2011). En este caso, lo que se ha llevado a cabo es una revisión sistemática cualitativa, que se ha desarrollado en diferentes etapas y con arreglo a diferentes criterios, realizando una adaptación de la propuesta de Sánchez-Meca y Botella (2010):



- Etapa 1. Formulación del problema.

¿Qué se ha investigado sobre la aplicación de la teoría de la alteridad de Emmanuel Lévinas a la práctica docente?

- Etapa 2. Delimitación de los criterios de selección.

- a) Diseños de investigación: disertaciones, revisiones bibliográficas y estudios empíricos cuantitativos o cualitativos.
- b) Variables: categorías basadas en la teoría de la alteridad levinasiana que se pongan en relación con la práctica educativa.
- c) Participantes: profesorado o alumnado de cualquier etapa educativa.
- d) Idioma de publicación: estudios publicados en lengua española o inglesa.
- e) Rango temporal: entre 1997 y 2019, ambos inclusive.

- Etapa 3. Búsqueda de los estudios

A partir de los criterios de selección de estudios anteriormente detallados se procedió a la búsqueda bibliográfica a través de fuentes multidisciplinares y específicas del área de Ciencias Sociales. Como fuentes formales de acceso a la información científica se utilizó la consulta directa de revistas en papel, libros y las siguientes bases de datos de la Biblioteca Digital de la Universidad de Murcia: ERIC, Education Source, Dialnet, SCOPUS, Web of Science, ProQuest Central, JSTOR, ISBN, TDR y TESEO. Asimismo, se consultó la opinión de expertos académicos en el tema para la recomendación de bibliografía básica o fundamental sobre el objeto de estudio. Además de las anteriores fuentes formales, es recomendable la consulta complementaria a fuentes informales que ayuden a evitar el sesgo de publicación (Sánchez-Meca, 2010). Por ello, se ha realizado el mismo procedimiento de búsqueda y con arreglo a los mismos criterios de selección en el buscador Google Académico que permite la localización de estudios publicados en fuentes de libre acceso (también llamadas ‘Open Access’). Es preciso señalar que una misma publicación puede aparecer en varias de las fuentes consultadas, existiendo un solapamiento entre las distintas bases de datos, de modo que el número de estudios encontrados es ligeramente superior a la cantidad real que se

refleja en apartados posteriores. En la Tabla 3 se puede apreciar una clasificación de las bases consultadas, el número de publicaciones localizadas, así como el ámbito disciplinar al que pertenecen.

Tabla 3.

*Bases de datos consultadas y número de estudios localizados.*

<b>Ámbito disciplinar</b>	<b>Base de datos</b>	<b>Estudios localizados</b>
Ciencias Sociales y Jurídicas	ERIC	82
	Education Source	24
Multidisciplinar	Dialnet	38
	SCOPUS	27
	Web of Science	9
	ProQuest Central	76
	JSTOR	16
	ISBN	12
	TDR	6
	TESEO	5
	Google Académico	74
Total de estudios localizados		369
Total de estudios hallados (una vez desestimadas las duplicidades)		262

El procedimiento de búsqueda en cada una de las anteriores fuentes digitales consistió en la delimitación del rango temporal establecido, así como la introducción de una serie de palabras clave en lengua española y lengua inglesa,

acompañadas de los términos ‘Lévinas/Levinas’, ‘educación/education’ y ‘pedagogía/pedagogy’ y relacionadas a través de los operadores booleanos o conectores lógicos ‘Y/AND’ y ‘O/OR’. Las palabras clave fueron seleccionadas a partir de la búsqueda de términos en el tesoro de la UNESCO y en el de ERIC, encontrando una gran similitud entre las terminologías más adecuadas a la temática a indagar, tal y como se refleja en la Tabla 4.

Tabla 4.

*Relación de palabras clave y su correspondencia en los dos tesauros utilizados.*

<b>Tesoro UNESCO</b>	<b>Tesoro ERIC</b>
Educación moral/ Moral education	Ethical instruction
Teoría de la educación/ Educational theory	Educational theories
Filosofía de la educación/ Educational philosophy	Educational philosophy
Relación profesor-alumno/Student teacher relationship	Teacher Student Relationship

- Etapa 3. Valoración cualitativa de los estudios

Teniendo en cuenta la gran tipología de estudios encontrados, así como los diversos aspectos abordados en ellos, se optó por realizar una agrupación en torno a las principales aportaciones de cada uno de ellos al objeto de estudio con la finalidad de que la exposición de la información, recogida en el capítulo destinado a la exposición del estado de la cuestión, resulte lo más coherente, panorámica y comprensiva posible. Es preciso señalar aquí que, dentro del contenido de dicho capítulo, se ha establecido una clara separación entre las disertaciones, reflexiones o revisiones teóricas y los estudios que emplean datos empíricos, al igual que se distingue entre aquellas investigaciones que abordan la temática a estudiar de manera directa y las que se basan en el mismo marco teórico para indagar otras problemáticas socioeducativas.

### **5.5.2. Elaboración del modelo categorial de pedagogía de la alteridad.**

#### a) Depuración teórica.

El primer paso seguido para la confección de un modelo categorial consistió en una búsqueda exhaustiva de la literatura científica existente en el área de estudio para tratar de identificar la estructura subyacente a la teoría, así como las distintas categorías que la configuran. Todo ello fue objeto de discusión y debate con el grupo de investigación de CETYS Universidad (Ensenada, B.C., México) y con el grupo de investigación en Educación y valores de la Universidad de Murcia (Región de Murcia, España). Se debatió acerca de la conveniencia de incluir cada una de las categorías, así como se pusieron en tela de juicio relaciones existentes entre los diferentes elementos a fin de configurar un modelo categorial lo más coherente y lógico posible. Asimismo, cada uno de los avances que se han ido dando a lo largo del proceso de construcción ha sido sometido a una revisión crítica por parte de los grupos de investigación ubicados en los dos contextos de estudio.

A continuación, se llevó a cabo una segunda búsqueda bibliográfica para localizar definiciones explícitas de las distintas categorías, de modo que pudiesen quedar identificadas las diferentes conceptualizaciones que aportan los autores más relevantes en el área. Se delimitaron las definiciones de la forma más amplia posible, a fin de no dejar ningún aspecto del concepto fuera del estudio. El procedimiento para ello consistió en utilizar el buscador de texto a modo de filtro en cada una de las publicaciones científicas para localizar todas las ocasiones en que aparecía en ese documento la categoría en cuestión que se estuviera conceptualizando. Posteriormente, se fueron recogiendo todas las referencias en que el autor detallaba una concepción particular sobre ese término. Se aplicó este criterio de selección para tratar de “depurar” el modelo teórico, puesto que en numerosas ocasiones se utilizaban los términos clave o categorías a definir para hacer referencia a otra categoría que también se estaba queriendo conceptualizar y, de tal manera, no se conseguía establecer una relación lógica ni evitar el solapamiento constante entre las definiciones.

b) Generación de códigos.

Las definiciones de los distintos autores que se seleccionaron sirvieron de punto de partida para formular o generar distintos códigos o indicadores. Se realizó una formulación exhaustiva de todos los aspectos identificados en las diferentes definiciones, aún a sabiendas de que algunos pudieran resultar un tanto redundantes. Con la formulación de estos códigos lo que se pretende es delimitar la variabilidad con que se manifiesta una categoría, esto es, recoger los distintos aspectos que incluye.

c) Validación del modelo categorial.

Una vez delimitadas y conceptualizadas las categorías teóricas que serían tenidas en cuenta, se realizó una revisión por cuatro jueces expertos en el tema, ubicados tanto en el contexto de la Región de Murcia (España) como en el de Ensenada (Baja California, México). La finalidad de esta revisión fue que aportasen su opinión sobre la idoneidad de las categorías identificadas y los códigos que incluye cada una de ellas. Para tal fin, se les facilitó una rúbrica de evaluación cualitativa abierta a las observaciones que considerasen pertinentes (véase Anexo 3), así como una tabla con las definiciones de los autores y los aspectos incluidos en cada categoría (Anexo 4). A continuación, se realizaron los cambios pertinentes, a propuesta de los jueces, con el fin de que no haya solapamiento entre categorías y de que todos los aspectos clave de la pedagogía de alteridad queden recogidos en su totalidad a través de las categorías identificadas y sus correspondientes códigos. Este modelo categorial constituye el primer resultado de esta investigación, por lo que se aborda con mayor detalle en el siguiente capítulo, destinado a la exposición de los resultados de la investigación.

### **5.5.3. Construcción del instrumento de recogida de información.**

Seguidamente, partiendo de los códigos o indicadores anteriormente elaborados, se enunciaron las preguntas más relevantes para cada una de las categorías y se obtuvo una guía de entrevista estructurada conformada a partir de veintidós cuestiones que versan directamente sobre la temática a investigar, así como otras relativas a datos sociodemográficos o variables relacionadas con el profesorado que pueden resultar relevantes para el análisis posterior de los datos.

a) Pilotaje del instrumento de recogida de datos cualitativos.

Posteriormente, se puso en marcha el pilotaje del instrumento de recogida de información, realizando una prueba de entrevista con cuatro maestras de la especialidad de Educación Infantil y Educación Primaria, de diferente nivel de formativo y distinto número de años de experiencia laboral. Para ello, se entrevistó a cada una de ellas por separado, tratando de comprobar que las preguntas formuladas resultaban comprensibles y que las respuestas que daban a cada cuestión se adecuaban a la información que se pretendía recoger. A continuación, se efectuaron las modificaciones necesarias, según las recomendaciones de las maestras, en cuanto al orden de presentación de las preguntas y se revisaron los enunciados de aquellas preguntas que no resultaban del todo claras o comprensibles.

**5.5.4. Validación de la guía de entrevista “La pedagogía de la alteridad en el aula”.**

A continuación, se desarrolló el procedimiento necesario para asegurar la validez de contenido del instrumento de recogida de información cualitativa, a través de una evaluación de carácter cualitativo y cuantitativo por parte de nueve jueces. Para ello, se les concedió un margen de un mes para cumplimentar la tarea y se les facilitó un documento que incluía:

- Introducción e instrucciones sobre la tarea a realizar.
- Una rúbrica de evaluación del instrumento (Anexo 5).
- El instrumento “La pedagogía de la alteridad en el aula”, objeto de la evaluación.
- La conceptualización de las categorías de estudio (Anexo 4) y el modelo categorial elaborado (véase en el epígrafe correspondiente dentro del capítulo de resultados).

En esta ocasión los criterios utilizados para la selección de jueces tenían que ver con su área de especialización, siendo dos de ellos expertos en metodología de investigación y otros siete expertos en la temática de la pedagogía de la alteridad. Al mismo tiempo, se evitó que hubiese coincidencias con los expertos que habían evaluado la delimitación conceptual de las categorías de estudio previamente.

Para evaluar el instrumento, se les pidió a los jueces que valorasen en una escala de opinión el nivel de acuerdo sobre determinados criterios para cada una de las cuestiones formuladas en la guía de entrevista. Así, los criterios sobre los que se les pidió valoración y su respectiva leyenda con la que aparecen reflejados en la rúbrica de evaluación que se les facilitó son los siguientes: Redacción clara (A); Pregunta coherente con la temática (B); Induce sesgo de respuesta (C); Lenguaje adecuado al informante (D); Mide lo que pretende (E). Los resultados obtenidos mostraron que todas las preguntas formuladas son válidas, en tanto que las puntuaciones medias obtenidas son todas superiores al valor 3.822, siendo un valor alto para una escala que oscila entre puntuaciones de 1 y 5. Asimismo, se agregó un apartado destinado a que aportasen cualquier observación que considerasen pertinente con respecto a cada una de las preguntas de la guía y otros para el instrumento en su conjunto. Las tablas incluidas sobre la validez de la entrevista como instrumento de recogida de datos están basadas en una adaptación de la propuesta de Corral (2009).

En cuanto a la evaluación que realizaron sobre el instrumento en su totalidad, se les propusieron las siguientes cuestiones: ¿Las instrucciones para realizar la entrevista son claras y precisas?; ¿El instrumento permite el logro del objetivo de la investigación?; ¿Las preguntas están distribuidas de forma lógica y secuencial?; ¿El número de preguntas es suficiente para recoger la información? En este caso los jueces debían optar por una respuesta dicotómica “Sí” o “No” y agregar alguna observación, si lo consideraron pertinente. Cabe destacar, que las respuestas obtenidas fueron positivas por unanimidad en todos los interrogantes planteados. Por último, se les pidió que opinaran sobre la validez del instrumento en su conjunto, escogiendo entre las opciones “Sí”, “No” o “Sí, aplicando las observaciones sugeridas”. Al respecto, todos los jueces estuvieron de acuerdo en que el instrumento de recogida de información es válido, en tanto que respondieron de modo afirmativo. Una vez obtenidas todas las valoraciones, se aplicaron cambios en la formulación de algunas de las preguntas, atendiendo a las observaciones dadas, siendo todos ellos cambios de forma y ninguno referido al contenido, ya que fue valorado positivamente (véase Anexo 6). Tras matizar aquellos aspectos indicados por los expertos, se obtuvo una versión definitiva de la guía de entrevista “La pedagogía de la alteridad en el aula” (Anexo 1 y Anexo 2).

### **5.5.5. Contacto con los informantes clave.**

La técnica de selección de informantes clave fue la selección en cascada o “bola de nieve”, por lo que se inició el proceso de contacto con los/as docentes participantes en el estudio a través de un primer contacto con un/a informante clave perteneciente a la etapa de Educación Infantil y otro/a de la etapa de Educación Primaria en cada uno de los contextos investigados. Así, a partir de la realización de la primera entrevista, los propios participantes fueron facilitando el contacto con nuevos informantes clave de manera encadenada al responder a la pregunta “¿Conoces a alguien que me pueda aportar información valiosa sobre estas preguntas?”, presente en la guía de entrevista.

De las personas sugeridas por los/as informantes ya entrevistados/as, se fueron seleccionando aquéllas que cumplían con los criterios de selección expuestos anteriormente. El proceso de contacto, selección y realización de entrevistas finalizó una vez que el análisis de datos que se estaba llevando a cabo paralelamente mostró que se había alcanzado la saturación. En otras palabras, se dejaron de hacer nuevas entrevistas cuando la información que se estaba recogiendo ya no resultaba novedosa, sino que confirmaba los datos extraídos de entrevistas anteriores y la información original que aparecía, inherente a la diversidad y variabilidad individual, no era relevante.

De manera previa a la realización de la entrevista se informó telefónicamente a todos/as los/as participantes de la finalidad de la misma, así como de la voluntariedad, confidencialidad y anonimato de la información recabada. Antes que nada, se les pidió su consentimiento plenamente informado, el cual fue registrado de su viva voz al inicio de la situación de entrevista tal y como queda reflejado en la guía “La pedagogía de la alteridad en el aula”. Además, es importante destacar que el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos empleado en esta investigación se ajusta a los criterios aprobados por la Comisión de Ética en la Investigación de la Universidad de Murcia, pudiendo consultarse su informe favorable al respecto en el Anexo 7.



### **5.5.6. Recogida de la información.**

Cada una de las entrevistas se realizó de modo individual y tuvo lugar en el emplazamiento escogido por el/la propio/a informante, facilitando que se encontrase lo más cómodo/a posible. Si bien es cierto que la mayoría de las entrevistas estuvieron ubicadas en centros escolares, también se realizaron algunas en cafeterías, instalaciones universitarias o en cualquier otro lugar público escogido por el/la entrevistado/a. Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma persona (la autora de este trabajo) para evitar el sesgo del entrevistador y se llevaron a cabo siguiendo el mismo esquema de presentación y ejecución en todas ellas. Cabe destacar que la actitud de todos/as los/as informantes clave fue muy favorable, mostrando interés y buena disposición por colaborar en el estudio e incluso agradecimiento por el hecho de que sus voces fueran escuchadas. Todo ello propició que se desarrollasen en un clima distendido y agradable.

En la situación de entrevista se le comentó a cada uno/a de los participantes que se le formularían una serie de preguntas ante las cuáles podían dar una respuesta libre, tanto en lo que al contenido se refiere como a la extensión. Además, se les indicó que ante el caso de que alguna pregunta les incomodase o no desearan dar ninguna respuesta no habría problema puesto que la intención era recabar sus experiencias reales y opiniones sinceras exentas de cualquier tipo de presión.

El modo en que se registraron los discursos de los participantes fue a través de una grabadora de voz digital que archiva las grabaciones de audio en formato mp3. Posteriormente, los archivos de audio fueron transformados a archivos de texto mediante la transcripción manual de la información registrada. Las respuestas que dieron los informantes a las preguntas de la guía de entrevista se transcribieron de manera literal, haciendo uso de la ortografía y gramática para tratar de reflejar fielmente la realidad en cuanto a la entonación empleada y la intención del hablante. La transcripción de las entrevistas realizadas en los dos escenarios de la investigación puede consultarse en el Anexo 11 (Región de Murcia) y en el Anexo 12 (Ensenada, B.C.).

### **5.5.7. Tratamiento y análisis de datos.**

El propósito del tratamiento y análisis de la información fue clasificarla atendiendo a los elementos que la componen, esto es, delimitar la cantidad y características de los fragmentos de texto que se corresponden con los códigos pertenecientes al modelo categorial construido, siguiendo una lógica deductiva en el análisis del texto. A pesar de que se usaron unas categorías definidas a priori para escudriñar los discursos de los participantes, se mantuvo la apertura a categorías emergentes. Éstas fueron entendidas como temáticas no consideradas de antemano, pero cuya inclusión en el estudio resulta pertinente por la reiterada aparición en los discursos de los informantes clave.

Para alcanzar los objetivos propuestos en relación con el análisis de contenido de las entrevistas, se utilizó como apoyo un software de análisis de datos cualitativos: *Atlas.ti*, en su versión 7. Acorde con la manera de funcionar de este programa, se creó una unidad hermenéutica para agrupar la información recogida en cada contexto y proceder a su comparación una vez que todos los datos estuviesen analizados. Durante el proceso, se tomó como unidad de análisis la frase o palabra con significado relevante para el tema investigado, de forma que se llevó a cabo una codificación por líneas (Gibbs, 2012) aplicada de manera sistemática para todo el contenido de los documentos, la cual fue repetida en tres ocasiones para ratificar la pertinencia de las decisiones tomadas durante el proceso de codificación.

En último lugar, las unidades de análisis a las que se les asignó algún código fueron cuantificadas. Así, se tuvo en cuenta su frecuencia de aparición como forma de reflejar la importancia que los informantes clave otorgan a esa temática o cuestión particular en sus discursos. Cabe señalar que se tiene conciencia de que esta tipología de análisis lleva consigo una pérdida de información inherente al propio proceso de reducción de datos, pero a su vez necesaria para poder manejar el volumen de información recogida.

### **5.5.8. Interpretación de datos.**

Los resultados obtenidos son considerados de manera comparativa entre los dos contextos estudiados y atendiendo, a su vez, a cada uno de los elementos que comprende el modelo categorial construido previamente. De acuerdo con lo

anterior, se entiende que los datos son interpretados a la luz del modelo categorial construido para tal fin y con arreglo a la normativa en materia educativa vigente en cada uno de los escenarios de investigación, pues no se pretende perder de vista que la información cualitativa se encuentra muy ligada al contexto socioeducativo que le es propio. De igual modo, tanto la interpretación como discusión de los resultados obtenidos se ha realizado con arreglo a los antecedentes en la investigación existentes en la literatura científica del ámbito de estudio.



## **CAPÍTULO 6**

### **Resultados**



A lo largo de este capítulo se recogen los resultados obtenidos en la presente investigación. En primer lugar, se incluye el modelo categorial de la pedagogía de la alteridad construido a partir de la revisión sistemática de la literatura científica existente en el área. A continuación, se describen los resultados hallados para cada una de las categorías en los dos escenarios investigados, señalando tanto la frecuencia de aparición en los discursos de los docentes como las diferentes maneras en que se ha manifestado. Seguidamente, se incluye una breve comparativa entre ambos contextos para poder obtener una visión de conjunto de todas las categorías analizadas y, por último, se detallan aquellas categorías emergentes que han surgido durante el proceso de análisis de los datos que, sin estar contempladas de antemano, han adquirido relevancia por la frecuencia con que han aparecido en los testimonios del profesorado.

### **6.1. Modelo categorial sobre pedagogía de la alteridad**

El primer resultado obtenido en este trabajo tuvo que ver con la necesidad de disponer de un conjunto de categorías que reúnan las principales características teóricas de la pedagogía de la alteridad y que pudiesen ser utilizadas como eje vertebrador de etapas posteriores de la investigación. Así pues, tras el examen de la literatura sobre el tema, se identificaron una serie de categorías y se recogieron las definiciones que distintos autores aportaron sobre las mismas (véase Anexo 4). A partir de dichas conceptualizaciones, se formularon un conjunto de códigos que aglutinan las particularidades de cada una de las categorías. Una vez realizado el proceso de validación pertinente, el modelo categorial resultante es el que figura en la Tabla 5.

Tabla 5

*Modelo categorial elaborado para la pedagogía de la alteridad.*

<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>
<b>Compasión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se identifica con las necesidades o preocupaciones de su alumnado.</li> <li>-Se pone en el lugar de sus alumnos y alumnas, comprendiendo su situación concreta.</li> <li>-Experimenta sentimientos de desasosiego al ver a alguno de sus alumnos sufriendo.</li> <li>-Se siente afectado por cualquier cuestión que afecte a su alumnado.</li> <li>-Se relaciona de forma ética con su alumnado.</li> <li>-Reconoce que las personas son valiosas en sí mismas.</li> <li>-Concibe que los seres humanos poseen igual dignidad, independientemente de sus características individuales.</li> <li>-Es solidario con las personas más necesitadas.</li> </ul>
<b>Acogida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es hospitalario con otras personas, tratando de asistir sus necesidades lo mejor posible.</li> <li>-Está atento a cualquier cosa que pueda hacer para facilitarle cualquier obstáculo a su alumnado.</li> <li>-Da muestras de afecto a sus alumnos y alumnas.</li> <li>-Genera confianza en sus alumnos y alumnas.</li> <li>-Se muestra como un educador cercano a los educandos.</li> <li>-Le gusta estar presente en los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>-Se muestra disponible en todo momento para cualquier asunto que solicite su alumnado.</li> <li>-Respeta las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos.</li> </ul>



<b>Responsabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Nunca delega en otros la atención a su alumnado.</li><li>-Se preocupa por su alumnado, independientemente de que otros lo hagan también o no.</li><li>-Se hace cargo de lo que le sucede a sus alumnos/as en la escuela.</li><li>-Se siente cercano a sus estudiantes, un vínculo educativo a título individual.</li><li>-Da respuesta a las necesidades concretas de su alumnado.</li><li>-Se preocupa por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos.</li><li>-Si asume una tarea docente, está siempre pendiente de su correcta realización.</li><li>-Responde a las solicitudes de ayuda de su alumnado.</li></ul>
<b>Justicia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Otorga importancia a educar según principios de justicia social.</li><li>-Está en desacuerdo con brindar privilegios a algunos alumnos, en detrimento de otros.</li><li>-Se comporta de la manera más justa posible con sus alumnos/as.</li><li>-Educa para una ciudadanía democrática en el aula.</li><li>-Invita a los educandos a la reflexión sobre cuestiones relacionadas con la justicia social.</li><li>-Plantea preguntas en el aula de reflexión sobre la realidad social circundante.</li><li>-Percibe que la organización social existente es injusta, en tanto que hay personas que viven situaciones precarias.</li><li>-Se siente comprometido con la mejora de las condiciones de vida de su alumnado.</li><li>-Trabaja para perseguir una sociedad más igualitaria.</li></ul>
<b>Testimonio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Su conducta es ejemplar dentro del aula.</li><li>-Hay una coherencia entre la conducta que requiere a su alumnado y la personal.</li></ul>

---

-Cree que un maestro/a ha de ser un modelo a seguir fuera del aula.

-Cree que el educador ha de ejemplificar los valores con su propio comportamiento.

-Le da importancia a la conducta que muestra ante su alumnado, como fuente de aprendizaje.

-Comparte las actitudes y valores que trata de fomentar en sus alumnos/as.

-Hay coherencia entre lo que defiende verbalmente dentro del aula y su conducta.

-Es sincero con su alumnado.

-Es consciente de las consecuencias de sus actos.

---

**Heteronomía**

-Concibe el desarrollo personal como un proceso que requiere de las relaciones sociales.

-Considera que la autosuficiencia es un valor a perseguir. (FN)

-Concibe que la preocupación por uno mismo va antes que la preocupación por los demás. (FN)

-Opina que las personas pueden desarrollarse completamente en ausencia de otros/as. (FN)

-Está dispuesto a pasar por encima de otros/as para su progreso personal o laboral. (FN)

-Cree que el docente ha de preocuparse por su alumnado antes que por cumplir su planificación docente.

-Está dispuesto a invertir parte de su tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia.

-Realiza tareas por o para otros de manera desinteresada.

-Trata de despertar en su alumnado actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás.

-Considera que, en la relación docente-discente, el docente se encuentra en un estatus superior. (FN)

---

<b>Contextualización</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Considera que la función del docente como orientador o guía es importante.</li> <li>-Se identifica con el rol del docente como orientador o guía.</li> <li>-Concibe la transmisión de conocimientos como la principal tarea docente. (FN)</li> <li>-A diario, busca un momento para atender individualmente a sus estudiantes.</li> <li>-Acepta a sus alumnos/as tal y como son (personalidad, intereses, preferencias, etc.).</li> <li>-Establece una relación personal igualmente positiva con todos y cada uno de sus estudiantes.</li> <li>-Es consciente de que los estudiantes tienen necesidades distintas que ha de satisfacer como docente.</li> <li>-Modifica su práctica docente para adaptarse a las necesidades de cada grupo-clase de alumnos/as.</li> <li>-Tiene en cuenta las características del entorno socioeconómico de cada alumno/a en su práctica docente.</li></ul>
--------------------------	--

---

Las siglas FN indican que un determinado código ha sido formulado en sentido negativo, esto es, que el contenido del mismo indica justamente lo opuesto a los significados implícitos en esa categoría. La formulación negativa de códigos responde a la premisa de que los enunciados sean lo más sencillos y comprensibles posible.

Por otro lado, es preciso hacer constar que se tomó la decisión de eliminar uno de los códigos pertenecientes a la categoría Compasión, el cual estaba formulado de la siguiente manera: “Está disponible para responder a las necesidades de cualquier estudiante”. Esta decisión fue motivada por el solapamiento entre el contenido de este código y el relativo al código “Se muestra disponible en todo momento para cualquier asunto que solicite su alumnado” incluido en la categoría Acogida, donde se consideró que era más apropiado.

## **6.2. Resultados obtenidos en cada una de las categorías de análisis**

Una vez finalizado el análisis de los datos recabados, se obtuvieron una serie de resultados para cada uno de los escenarios investigados a la luz del modelo categorial anteriormente detallado. En lo referente a las diferencias y similitudes entre el Contexto A (Región de Murcia) y el Contexto B (Ensenada, B.C.), se puede atender a las frecuencias de aparición en los discursos del profesorado de los distintos códigos empleados para cada categoría de análisis. Cabe puntualizar al respecto que se ha tratado de recoger el modo en que un determinado código se manifiesta en el profesorado y no tanto la ausencia o presencia de dicho código. Esto es, las frecuencias de aparición aluden al número de veces que un código aparece en los discursos de los/as participantes (independientemente de la manera en que lo haga), indicando la importancia que le otorgan a ese tema en cuestión. A su vez, los fragmentos de entrevistas seleccionados para cada código de cada una de las categorías ejemplifican las distintas formas, si las hubiese, en que se manifiesta ese código en concreto en el conjunto de los discursos analizados. Resulta de interés sobre las manifestaciones de las categorías en las narraciones del profesorado cómo los relatos de los docentes convergen en un mismo sentido para algunas temáticas, al tiempo que se da una mayor diversidad en los discursos sobre otros aspectos.

### **6.2.1. Categoría Acogida.**

#### **a) Importancia relativa de los elementos de la categoría.**

Los resultados que se obtuvieron para esta categoría, en lo que a las frecuencias de aparición se refiere, están detallados en la Tabla 6. Nótese que de aquí en adelante se alude al “Contexto A”, referido a los datos recabados en el contexto de la Región de Murcia y al “Contexto B” para la información relativa al municipio de Ensenada (Baja California).

Tabla 6

*Frecuencias de aparición. Categoría Acogida.*

Códigos de la categoría Acogida	Frecuencia de aparición		
	Contexto	Contexto	Total
	A	B	
Es hospitalario/a con otras personas, tratando de asistir sus necesidades lo mejor posible	20	18	38
Está atento/a a cualquier cosa que pueda hacer para facilitarle cualquier obstáculo a su alumnado	19	26	45
Da muestras de afecto a sus alumnos/as	16	16	32
Genera confianza en sus alumnos/as	19	29	48
Se muestra como un educador/a cercano/a a los educandos	17	17	34
Le gusta estar presente en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje	2	3	5
Se muestra disponible en todo momento para cualquier asunto que solicite su alumnado	19	9	28
Respeto las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos	23	20	43
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>138</b>	<b>273</b>

Atendiendo a las frecuencias de aparición, se observa que los códigos con los que el profesorado del Contexto A (Región de Murcia) mejor identifica la categoría son “Respeto las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos”, teniendo también un gran peso para los participantes del Contexto B. Por su parte, los

docentes del Contexto B otorgaron una mayor importancia al código “Genera confianza en sus alumnos/as” y, seguidamente, a “Está atento/a a cualquier cosa que pueda hacer para facilitarle cualquier obstáculo a su alumnado”. Estos dos aspectos resultan igualmente relevantes para el profesorado del Contexto A, al igual que el código “Es hospitalario/a con otras personas, tratando de asistir sus necesidades lo mejor posible” refleja un rasgo de la categoría Acogida que tienen presente en sus discursos los docentes de ambos contextos.

b) Manifestaciones de la categoría en los discursos de los docentes.

Por lo que respecta a las distintas formas en que los/as participantes aludieron a la categoría Acogida, es necesario atender a cada uno de los códigos por separado de manera que la información pueda ser detallada según la característica de la categoría que se recoja en ese código en particular. En este sentido, sobre cada uno de los códigos o rasgos de la categoría se encontraron las manifestaciones que se detallan a continuación:

- Código: “Es hospitalario/a con otras personas, tratando de asistir sus necesidades lo mejor posible”.

En el Contexto A, los docentes relacionan la hospitalidad con la confianza, la protección y el afecto, tal y como se observa en el siguiente ejemplo:

*“Siempre, con cariño y que sepan que van a un lugar donde se van a sentir protegidos y queridos. Entonces, veo que muchos alumnos vienen a contarme cosas personales”* (Participante 22. Murcia).

En el Contexto B esta cuestión es tratada por los docentes de nuevo en relación con la confianza, pero también con la atención que le prestan al alumnado:

*“Siempre ser abierta y ganarme la confianza de ellos, siempre estar al pendiente y platicar con ellos, estar atenta a sus situaciones, tanto aquí como por fuera si llegan contando algo que pase”* (Participante 22. Ensenada).

- Código: “Está atento/a a cualquier cosa que pueda hacer para facilitarle cualquier obstáculo a su alumnado”.

Este asunto es abordado por los participantes del Contexto A desde el punto de vista de la justicia social, incorporando parámetros curriculares o institucionales:

*“Siempre se puede hacer algo para que los críos tiren para adelante, aunque la ley esté muy estandarizada. Yo he aprobado a críos que no me dejaba el equipo directivo y ese crío pasaba de curso porque no hay medidas compensatorias suficientes para determinadas situaciones que viven algunos niños”* (Participante 14. Murcia).

También, otros docentes ponen de relieve la importancia de la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

*“Siempre intento motivarles, que ellos me expongan sus dificultades e intentar solventarlas como pueda”* (Participante 20. Murcia).

En el caso del Contexto B, el profesorado habla sobre sus acciones con respecto a los obstáculos del alumnado enfatizando la organización del ambiente de aprendizaje y la comunicación interpersonal:

*“trato de que el ambiente del salón esté adecuado para su aprendizaje, que no haya nada que les distraiga o les lastime físicamente. También, trato de no hacerles sentir mal con palabras que les puedan herir”* (Participante 6. Ensenada).

Otra forma en la que tratan de apoyar al alumnado tiene que ver con el ajuste de las exigencias de la tarea:

*“siempre hay lunarcitos que están un poquito apáticos, indiferentes, aflojerados, uno puede hacerles una adecuación y bajarles un poquito la expectativa”* (Participante 7. Ensenada).

- Código: “Da muestras de afecto a sus alumnos/as”.

Los docentes del Contexto A manifiestan dar muestras de afecto verbal y no verbal a su alumnado. De un modo similar, los docentes del Contexto B también hablan sobre el afecto en este mismo sentido:

*“Les doy abrazos, les digo que los quiero”* (Participante 16. Murcia).

*“Soy muy afectiva con ellos, los abrazo, les hago cariños. A las niñas las peino...”*  
(Participante 19. Ensenada).

- Código: “Genera confianza en sus alumnos/as”.

Para los participantes del Contexto A, la confianza en el aula tiene que ver con conocer al otro y disfrutar de su compañía:

*“El clima de confianza es conocernos, estar a gusto juntos, saber lo que hay que hacer”* (Participante 9. Murcia).

El profesorado del Contexto B indica la importancia de la escucha y el diálogo en la relación educador-educando:

*“Lo que hago para generar un clima de confianza desde el inicio del ciclo escolar son muchas actividades de relación interpersonal entre maestro y alumno, que ellos sientan confianza conmigo y seguridad.”* (Participante 19. Ensenada).

- Código: “Se muestra como un educador/a cercano/a a los educandos”.

En ambos contextos, los participantes indican que la cercanía en la relación educativa tiene que ver con abandonar el estatus de superioridad que caracterizaba el rol del docente en la educación tradicional y tratar de conocer al otro:

*“ser una persona cercana con los críos, hablar mucho de ellos, con ellos, que sepan de mí, hacer una evaluación inicial, no sólo de sus conocimientos, sino también de sus emociones, sus gustos... En general, todo ese tipo de cosas consiguen, de primeras, romper esa especie de barrera entre profesor y alumno”* (Participante 2. Murcia).

Sobre la cercanía con el alumnado, docentes del Contexto B resaltan la importancia de la confianza y el afecto:

*“Tú, como docente, eres la autoridad, pero la relación tuya tiene que ser de confianza y afecto.”* (Participante 3. Ensenada).

- Código: “Le gusta estar presente en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje”.



Los participantes del Contexto A realizan comentarios al respecto del desempeño académico y su evolución a lo largo del tiempo. Igualmente, entre el profesorado del Contexto B, se encuentran alusiones a la monitorización del proceso de enseñanza-aprendizaje:

*“en la medida de lo posible, pues sí que me gusta tener un conocimiento profundo de cuáles son las potencialidades de mis alumnos, sí me gusta tener claro las distintas áreas o puntos a trabajar”* (Participante 2. Murcia).

*“No estoy sentada, ya ves que no hay escritorio porque todo el tiempo estamos revisando sus mesas para ver cómo va y si necesita apoyo”* (Participante 2. Ensenada).

Paralelamente, hay docentes de ambos contextos que consideran que estar presente puede entenderse de otro modo, tal y como se ejemplifica a continuación:

*“mirando un poquito más, considerando que tu trabajo va un poco más allá de lo académico, ¿no? Al final, tú estás trabajando con personas, no con tuercas que tienes que encajar en un sitio y ya está”* (Participante 2. Murcia).

*“Procuro ser muy flexible: ser estricta cuando se requiere y ser cariñosa también. Hay tiempo para todo, para los abrazos y cariñitos y para el trabajo también.”* (Participante 21. Ensenada).

- Código: “Se muestra disponible en todo momento para cualquier asunto que solicite su alumnado”.

En el Contexto A, los docentes manifiestan ofrecer su disponibilidad al alumnado para que demanden su apoyo en caso de necesidad:

*“Si necesita ayuda, yo siempre estoy ahí. Le ofrezco mi ayuda, le hago saber que estoy ahí y no le impongo nunca mi ayuda porque, a lo mejor, no quiere que le ayude yo y quiere que le ayude otra persona. Yo siempre le digo que estoy ahí y que, si quiere mi ayuda, pues vemos cómo lo hacemos”* (Participante 20. Murcia).

Por su parte, el profesorado del Contexto B hace referencia a una disponibilidad continua:

“hay un interés por lo que se está haciendo y que está la persona dispuesta en cualquier momento y en cualquier horario” (Participante 7. Ensenada) o, en este mismo sentido, en el siguiente caso:

- Código: “Respetar las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos”.

En ambos contextos, los docentes se muestran de acuerdo con la afirmación que recoge este código, por ejemplo, afirman:

“Intento respetarlos, respetar cómo son. Si el niño es más tímido, respetar su timidez. Si no es afectuoso, no es cariñoso, dejarlo. No los tienes que forzar a que sean lo que no son” (Participante 18. Murcia).

“Los respeto y trato de que ellos puedan dar el máximo. Si hay algún niño que tiene algún problema especial, se le valora, se le respeta.” (Participante 11. Ensenada).

### 6.2.2. Categoría Compasión.

a) Importancia relativa de los elementos de la categoría.

Sobre la categoría Compasión, los resultados encontrados para la frecuencia de aparición de cada uno de los códigos que integran este conjunto quedan descritos en la Tabla 7.

Tabla 7

*Frecuencias de aparición. Categoría Compasión.*

Códigos de la categoría Compasión	Frecuencia de aparición		
	Contexto	Contexto	Total
	A	B	
Se identifica con las necesidades o preocupaciones de su alumnado	15	10	25
Se pone en el lugar de sus alumnos/as, comprendiendo su situación concreta	22	16	38

Experimenta sentimientos de desasosiego al ver a alguno de sus alumnos/as sufriendo	18	20	38
Se siente afectado por cualquier cuestión que afecte a su alumnado	14	24	38
Se relaciona de forma ética con su alumnado	0	0	0
Reconoce que las personas son valiosas en sí mismas	3	2	5
Concibe que los seres humanos poseen igual dignidad, independientemente de sus características individuales	0	0	0
Es solidario/a con las personas más necesitadas	6	0	6
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>72</b>	<b>150</b>

Para el Contexto A, el aspecto con el que el profesorado mejor identifica la categoría Compasión es “Se pone en el lugar de sus alumnos/as, comprendiendo su situación concreta”. Para el caso del Contexto B, el mayor acento en esta categoría es puesto en “Se siente afectado por cualquier cuestión que afecte a su alumnado”. Seguidamente, es destacable en los dos escenarios como rasgo con peso en este conjunto el código “Experimenta sentimientos de desasosiego al ver a alguno de sus alumnos/as sufriendo”, siendo los tres rasgos comentados los que han recibido un mayor número de alusiones en los discursos del profesorado.

b) Manifestaciones de la categoría en los discursos de los docentes.

- Código: “Se identifica con las necesidades o preocupaciones de su alumnado”.

Sobre esta cuestión, el profesorado ambos contextos manifiesta una actitud empática hacia las preocupaciones de la infancia:

*“cuando intento corregirles alguna cosa, les digo que a mí me pasaba eso antes. Intento ponerme como ejemplo de las experiencias que ellos, como niños, están*

*viviendo ahora, de esas pequeñas dificultades que todos hemos pasado y hemos superado” (Participante 12. Murcia).*

*“Creo que uno como maestro, cuando llega a conocerlos, sientes como que te está pasando a ti.” (Participante 6. Ensenada).*

Por otro lado, algunos docentes del Contexto A ponen en cuestión la respuesta educativa que se da por parte del profesorado y/o instituciones educativas:

*“Los niños siempre, desde que nacen, preguntan por qué, cómo, para qué. Esas preguntas que se vienen haciendo los niños desde la antigua Grecia, los niños se las hacen porque su propia naturaleza es así. Entonces, cuando se están dando unos comportamientos o tienen poca motivación es porque la respuesta que se está dando no se adecúa a lo que necesita y porque ese sistema educativo no responde y no respeta la naturaleza del niño” (Participante 14. Murcia).*

- Código: “Se pone en el lugar de sus alumnos/as, comprendiendo su situación concreta”.

En este caso, el profesorado de ambos apela de nuevo a la empatía y a la capacidad del docente para ponerse en el lugar del otro:

*“Intento desarrollar la empatía, ponerme en su papel. Eso lo tenemos que hacer cada día en este centro porque las situaciones traumáticas que viven nuestros alumnos se dan a diario. Entonces, intento ganarme a los críos, saber lo que les pasa e intentar comprenderlos” (Participante 12. Murcia).*

*“Te puedes poner en su lugar. De hecho, como docentes, creo que deberíamos hacerlo” (Participante 16. Ensenada).*

- Código: “Experimenta sentimientos de desasosiego al ver a alguno de sus alumnos/as sufriendo”.

En el Contexto A, los docentes manifiestan sufrir sentimientos o sensaciones negativas, extendiéndose éstas fuera del ámbito laboral. Para el caso del Contexto B, el profesorado igualmente manifiesta sufrir sensaciones negativas, señalando especialmente aquellas situaciones en que sienten que escapa a su control:

*“Claro que te sientes muy mal y eso te lo llevas a tu casa. Se sufre mucho trabajando en la escuela y más cuando estás en un contexto jodido.”* (Participante 14. Murcia).

*“A veces, sí es muy estresante y desesperante porque te da una tristeza que no puedes manejar porque no eres responsable de lo que está pasando.”* (Participante 19. Ensenada).

- Código: “Se siente afectado por cualquier cuestión que afecte a su alumnado”.

El profesorado del Contexto A expresa tener sentimientos de culpa y sentirse desbordado en relación con sus actuaciones dentro del aula. Los docentes del Contexto B añaden a lo anterior que el vínculo con su alumnado se extiende a su vida personal:

*“Te vas con una sensación de que es imposible llegar a todos en un día, cuesta mucho. Es una sensación de vacío, de que no te da tiempo, de que no llegas, de que no puedes darles a ellos lo que necesitan.”* (Participante 8. Murcia).

*“Definitivamente, en el momento en que tú sales de tu salón de clases, no se acaba ahí. En la mente y en el corazón siempre llevas cosas positivas y negativas. Pero, nunca puedes hacer como que cerrarás ese libro y dejar tu mente en blanco. Es como parte de tu familia que tienes. Son tus hijos postizos y, obviamente, no puedes cerrar ese vínculo para nada”* (Participante 5. Ensenada).

- Código: “Reconoce que las personas son valiosas en sí mismas”.

El profesorado participante de ambos contextos expresa valorar a su alumnado de manera individual, al tiempo que defienden la igualdad entre ellos.

*“Tengo alumnos que son muy, muy buenos en lengua. Otros son muy, muy buenos en matemáticas. Tengo alumnos que son muy, muy buenos en educación física. A cada uno se le da bien una cosa. Yo no tengo alumnos mejores que otros. Tengo alumnos que son muy buenos en unas cosas determinadas y no son tan buenos en otras cosas determinadas, pero no son mejores por eso. Son todos iguales”* (Participante 6. Murcia).

*“Somos únicos, pero, al mismo tiempo, todos merecemos respeto y debemos ser tolerantes unos con otros. Somos únicos, pero, al mismo tiempo, somos todos iguales.”* (Participante 2. Ensenada).

- Código: “Es solidario/a con las personas más necesitadas”.

Algunos docentes del Contexto A manifiestan tener sensibilidad hacia los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión socioeducativa. Por su parte, los participantes del Contexto B (Ensenada, B.C.) no hicieron referencia en ninguna de las entrevistas a la información contenida en este código.

*“Siempre me he inclinado por los de necesidades educativas especiales o los que están más desfavorecidos por su entorno familiar o psicológicamente.”* (Participante 15. Murcia).

En lo que se refiere a la categoría Compasión en general, cabe resaltar que no apareció ninguna referencia a algunos de los códigos incluidos en el modelo categorial construido según los presupuestos teóricos de la pedagogía de la alteridad en ninguno de los dos contextos estudiados. Éstos son: “Se relaciona de forma ética con su alumnado” y “Concibe que los seres humanos poseen igual dignidad, independientemente de sus características individuales”.

### **6.2.3. Categoría Responsabilidad.**

a) Importancia relativa de los elementos de la categoría.

La recurrencia con que los rasgos recogidos en la categoría Responsabilidad, según el modelo categorial diseñado, han aparecido en los discursos de los docentes de ambos contextos se encuentra detallada en la Tabla 8.

Tabla 8

*Frecuencias de aparición. Categoría Responsabilidad.*

Códigos de la categoría Responsabilidad	Frecuencia de aparición		
	Contexto	Contexto	Total
	A	B	
Nunca delega en otros/as la atención a su alumnado	0	4	4
Se preocupa por su alumnado, independientemente de que otros/as lo hagan también o no	4	5	9
Se hace cargo de lo que le sucede a sus alumnos/as en la escuela	23	25	48
Se siente cercano a sus estudiantes, un vínculo educativo a título individual	19	21	40
Da respuesta a las necesidades concretas de su alumnado	14	8	22
Se preocupa por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos	28	29	57
Si asume una tarea docente, está siempre pendiente de su correcta realización	4	6	10
Responde a las solicitudes de ayuda de su alumnado	1	0	1
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>98</b>	<b>191</b>

Para la categoría Responsabilidad, se observa una gran similitud entre ambos contextos en lo referentes a cuáles son los códigos que han tenido un mayor peso

en los discursos de los docentes sobre el total del conjunto. Según las frecuencias detalladas en la Tabla 8, el código que mejor identifican los docentes de ambos contextos con la categoría Responsabilidad es “Se preocupa por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos”, seguidamente se encuentra “Se hace cargo de lo que le sucede a sus alumnos/as en la escuela” y, en tercer lugar, “Se siente cercano a sus estudiantes, un vínculo educativo a título individual”.

b) Manifestaciones de la categoría en los discursos de los docentes.

- Código: “Nunca delega en otros/as la atención a su alumnado”.

Entre los participantes del Contexto A (Región de Murcia) no se hizo alusión a este código. Sin embargo, entre el profesorado del Contexto B se encontraron referencias a la responsabilidad del docente en todo lo que concierne a su grupo de alumnos:

*“No puedo zafarme porque en su casa los traten así y así sea como ellos se comportan. No, es también responsabilidad mía.”* (Participante 10. Ensenada).

- Código: “Se preocupa por su alumnado, independientemente de que otros/as lo hagan también o no”.

Los docentes del Contexto A manifiestan sentirse responsables en lo que respecta a la educación de su alumnado. Algo similar se observa en los docentes del Contexto B, quienes también refieren sentirse responsables del bienestar de los estudiantes a su cargo:

*“Yo soy una parte de su educación y claro que me siento responsable.”* (Participante 9. Murcia).

*“Sí, me siento responsable de sus aprendizajes y de su cuidado, de estar en guardia.”* (Participante 19. Ensenada).

- Código: “Se hace cargo de lo que le sucede a sus alumnos/as en la escuela”.

En lo que se refiere a la información contenida en este código, tanto los docentes del Contexto A como los participantes del Contexto B ponen de manifiesto una postura muy similar al expresar que se sienten responsables de todo lo que ocurra



dentro del centro educativo. Sirvan como ejemplos los siguientes fragmentos de sus discursos:

*“Soy responsable, absolutamente responsable. Los críos están a mi cargo. Puede haber mil accidentes que no son culpa tuya o pasar mil cosas que escapan a tu control, aunque tú eres responsable”* (Participante 10. Murcia).

*“Desde que el niño entra por la puerta de la escuela, es uno responsable. Si se cae ahorita, si se pone enfermo, si le está doliendo algo, si se pone triste... Lo que le pase dentro del salón de clases es responsabilidad mía”* (Participante 12. Ensenada).

- Código: “Se siente cercano a sus estudiantes, un vínculo educativo a título individual”.

Tanto los docentes del Contexto A como los del Contexto B destacan cómo una relación educativa individualizada y adaptada a las características de cada estudiante es fundamental para que el alumnado progrese adecuadamente:

*“establezco una relación particular con cada niño porque, aunque todos tienen los mismos derechos, todos tienen unas características y unas necesidades totalmente diferentes.”* (Participante 16. Murcia).

*“Es una relación maestro y alumno, pero siempre existe el vínculo emocional y eso hace que finalmente sepas por dónde llegar con cada uno”* (Participante 5. Ensenada).

- Código: “Da respuesta a las necesidades concretas de su alumnado”.

Los relatos de los docentes del Contexto A indican que tratan de hacer lo que esté en su mano para responder a las necesidades de sus estudiantes:

*“Intento solventar la situación, aunque eso conlleve saltarme las normas o lo que está establecido”* (Participante 17. Murcia).

El profesorado del Contexto B señala la importancia de conocer qué es lo que le sucede al alumnado para tratar de hacer algo al respecto, destacando el rol del docente como acompañante:

*“Cuando los niños están mal, pues van a requerir más atención, el que estés ahí, el darle más protección. Entonces, creo que hay que brindar mayor acompañamiento y es importante saber exactamente la situación para saber cómo llegar con ellos.”* (Participante 16. Ensenada).

- Código: “Se preocupa por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos”.

El profesorado del Contexto A expresa reflexionar sobre su propia práctica docente para tratar de mejorar la motivación y el aprendizaje de alumnado. Los docentes del Contexto B coinciden en apuntar a la reflexión sobre la propia práctica docente y añaden la intención de esfuerzo por su parte:

*“Me siento que es como un reto, son como retos. ¿Qué puedo hacer para motivarlos? ¿Qué puedo hacer para que se concentren? Entonces, yo suelo ver el problema en mí.”* (Participante 12. Murcia).

*“Trato de hacer mi parte que, a lo mejor, no está totalmente bien hecha porque cada práctica docente es autorreflexión y te hace replantearte cómo vas a hacer las cosas. Tengo que estar cuidando el humor que traen, si papá los atiende o si no los atiende; a parte, si la práctica docente está bien porque, por más que la perfecciones, nunca va a estar bien”* (Participante 13. Ensenada).

- Código: “Si asume una tarea docente, está siempre pendiente de su correcta realización”.

En el Contexto A, el profesorado manifiesta la necesidad de atender a una planificación, así como el sentimiento de responsabilidad ante los resultados académicos de los estudiantes. En el Contexto B, los docentes añaden a lo anterior la importancia de afianzar los contenidos de aprendizaje:

*“tener ilusión por venir, por enseñar, por educar. Aparte, prepararte bien. Tú no puedes venir a una clase sin habértela preparado bien, sin saber qué vas a hacer y por qué lo vas a hacer, tenerlo claro.”* (Participante 9. Murcia).

*“Pero, que lo que yo les haya enseñado que les haya quedado bien enseñado y bien aprendido.”* (Participante 4. Ensenada)

- Código: “Responde a las solicitudes de ayuda de su alumnado”.

En el Contexto A se encontró una alusión a este código en relación con los casos de *bullying* en el centro educativo, en la que se destaca la falta de herramientas para su abordaje. Por su parte, los participantes entrevistados en el Contexto B (Ensenada) no hicieron referencias sobre esta cuestión.

*“Cuando he visto algún caso de bullying en el aula, te frustras por ver de qué manera lo puedes solucionar bien, pero no siempre sé o no siempre tengo las herramientas. A veces, lo que más funciona es el sentido común”* (Participante 13. Murcia).

#### 6.2.4. Categoría Justicia.

a) Importancia relativa de los elementos de la categoría.

Atendiendo ahora a la categoría Justicia, el nivel de recurrencia con que los docentes han reflejado en sus discursos alusiones a los aspectos contenidos en esta categoría se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9

*Frecuencias de aparición. Categoría Justicia.*

Códigos de la categoría Justicia	Frecuencia de aparición		
	Contexto	Contexto	Total
	A	B	
Otorga importancia a educar según principios de justicia social	20	13	33
Está en desacuerdo con brindar privilegios a algunos alumnos/as, en detrimento de otros/as	7	22	29
Se comporta de la manera más justa posible con sus alumnos/as	28	20	48

Educa para una ciudadanía democrática en el aula	23	20	43
Invita a los educandos a la reflexión sobre cuestiones relacionadas con la justicia social	5	1	6
Plantea preguntas en el aula de reflexión sobre la realidad social circundante	4	8	12
Percibe que la organización social existente es injusta, en tanto que hay personas que viven situaciones precarias	3	3	6
Se siente comprometido con la mejora de las condiciones de vida de su alumnado	10	4	14
Trabaja para perseguir una sociedad más igualitaria	3	1	4
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>92</b>	<b>195</b>

En el Contexto A, el código que ha sido mejor identificado con la categoría Justicia por parte del profesorado entrevistado es “Se comporta de la manera más justa posible con sus alumnos/as”, siendo este aspecto también relevante para los informantes del Contexto B. Entre los docentes del Contexto B, el código que ha recibido un mayor peso en sus discursos es “Está en desacuerdo con brindar privilegios a algunos alumnos/as, en detrimento de otros/as”, aspecto que no ha sido citado con tanta frecuencia en el Contexto A. Otros dos componentes de esta categoría que han recibido una atención nada desdeñable, tal y como se observa en la Tabla 9, son “Otorga importancia a educar según principios de justicia social” y “Educa para una ciudadanía democrática en el aula”.

b) Manifestaciones de la categoría en los discursos de los docentes.

- Código: “Otorga importancia a educar según principios de justicia social”.

En ambos contextos, los docentes aluden a la necesidad de implementar estrategias de compensación para el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa y de que la escuela compense las desigualdades de origen:

*“Yo tengo que tener en cuenta, sobre todo, estrategias de compensación. Estas estrategias de compensación no tienen que ver con cuestiones de igualdad, sino de superar las dificultades que uno tenga que, generalmente, vienen dadas por una situación de contexto socioeconómico. Entonces, ¿qué es lo que suelo hacer? Los críos que llegan de un contexto socioeconómico muy vulnerable, hay que dignificarlos.”* (Participante 14. Murcia).

*“Los niños tienen que contar con lo mejor que esté a su alcance. Si es poco, a lo mejor en cuestión de materiales, pues todavía tiene que ser con mayor calidad la educación que se les está dando para que tengan las mismas oportunidades que un niño de una escuela privada.”* (Participante 3. Ensenada).

- Código: “Está en desacuerdo con brindar privilegios a algunos alumnos/as, en detrimento de otros/as”.

Tanto los docentes del Contexto A como los del Contexto B coinciden en manifestar en sus discursos el desacuerdo por el trato diferencial o preferente de algún estudiante, enfatizando la importancia de no brindar privilegios a uno/s sobre otro/s:

*“No tengo preferencias por ningún alumno, no tengo problemas, de verdad que no. De hecho, he pensado en esto muchas veces. Venimos a enseñar al crío, a educarlo, a transmitirles cultura y no a hacer diferencias entre ellos.”* (Participante 9. Murcia).

*“Trato de no marcar diferencias. Desde el apapacho hasta la atención que le das en un momento.”* (Participante 17. Ensenada).

- Código: “Se comporta de la manera más justa posible con sus alumnos/as”.

El profesorado de ambos contextos destaca la importancia del trato equitativo y no discriminatorio hacia todo el alumnado, así como que el alumnado tenga esa misma percepción:

*“Trato de ser justa. Este es un reto un poco difícil, a veces, porque ellos no siempre se sienten tratados con esa justicia. Pero, es muy importante que uno trate de ser justo en las medidas y que ellos lo perciban como tal, que no se sientan discriminados en el trato.”* (Participante 21. Murcia).

*“Tratar de ser justo, de interpretar la justicia a mi modo porque todos tenemos distintas maneras de interpretar la justicia. Trato de dar ese valor de la manera más sensata. Uno es humano y se puede llegar a equivocar, pero trato de tratar a todos de la misma forma.”* (Participante 14. Ensenada).

- Código: “Educa para una ciudadanía democrática en el aula”.

Los docentes de ambos contextos coinciden en señalar que lo que el alumnado aprende en materia de ciudadanía dentro del aula tiene una repercusión en el entorno social fuera del centro educativo:

*“Tú no cambias al alumno, sino al pueblo. Cuando trabajas en un aula, no es ya lo que haces ahí, sino lo que ese niño hace cuando sale del cole. Las cosas que le vas enseñando a ese niño, al final, las va transmitiendo a la sociedad en la que vive. Ahí está el papel del docente en el tema de la ciudadanía.”* (Participante 19. Murcia).

*“Darles todos los recursos, buscar que ellos sean analíticos, que sean buenos críticos, que sean muy reflexivos, que sepan que todo lo que ellos van a hacer tiene una reacción. (...) Quiero que no solamente piensen de una manera egoísta, sino que piensen siempre en los demás porque lo que hagamos siempre va a tener repercusiones, a alguien va a afectar”* (Participante 7. Ensenada).

- Código: “Invita a los educandos a la reflexión sobre cuestiones relacionadas con la justicia social”.

Los discursos de los docentes entrevistados en ambos escenarios aluden a la necesidad de plantear en el aula cuestiones relacionadas con la realidad social existente:

*“a principio de curso, les enseñé una imagen de tres niños asomados a un partido de fútbol, subidos a plataformas de distinta altura y les explico este concepto. Tengo esa foto siempre en el aula para que lo recuerden”* (Participante 2. Murcia).

*“La única forma en que yo pienso que puedo es a través de mis alumnos. Hablando con ellos de las injusticias, creo que es la forma en que puedo cooperar con la sociedad.”* (Participante 22. Ensenada).

- Código: “Plantea preguntas en el aula de reflexión sobre la realidad social circundante”.

Los informantes clave de ambos escenarios manifiestan favorecer el planteamiento de cuestiones y debates a su alumnado, así como facilitar la adopción de puntos de vista alternativos sobre la realidad de su entorno:

*“Hablar mucho con ellos y plantearles cosas, debatir. Te das cuenta de que, como la realidad que han visto está sesgada por sus familias desestructuradas, pues enseñarles que hay otras cosas que están mejor.”* (Participante 10. Murcia).

*“Hablarles mucho de valores, de disciplina y comentarles sobre la situación que estamos ahorita pasando en la ciudad con la violencia, la delincuencia y la drogadicción. Les hablo mucho sobre eso y les hago hincapié en que ellos son el futuro de la sociedad, ¿verdad? Los hábitos que ellos obtengan ahorita de niños van a ser los hábitos que ellos tengan de grandes. Mucho, mucho, les hablo sobre eso y así le hacemos.”* (Participante 12. Ensenada).

- Código: “Percibe que la organización social existente es injusta, en tanto que hay personas que viven situaciones precarias”.

En el Contexto A, el profesorado manifiesta su afectación al percibir situaciones que evidencian el entorno de vulnerabilidad y/o exclusión en que viven algunos estudiantes:

*“Ocurre que, donde está la miseria, es complicado no llevártelo a casa porque, al final, son niños pequeños que no tienen la culpa.”* (Participante 2. Murcia).

Para el caso del Contexto B, el profesorado indica la importancia de la igualdad de oportunidades educativas:

*“La manera de contribuir a una sociedad más justa es que todos tengamos las mismas oportunidades, independientemente de que estemos en una zona de bajos recursos y en una zona semi-urbana.”* (Participante 3. Ensenada).

- Código: “Se siente comprometido con la mejora de las condiciones de vida de su alumnado”.

En ambos contextos, los docentes refieren tratar de reforzar la autoestima y autoconcepto del alumnado, al tiempo que los animan a que persigan su propio proyecto de vida:

*“Hacemos actividades que veamos que trabajan lo que les hace falta, por ejemplo, diciendo frases de autoafirmación para que se empoderen. Así, también los protejo, trabajando el empoderamiento y comprendiendo que el bien de uno es, a la vez, el bien de los demás.”* (Participante 1. Murcia).

*“Se les motiva a los niños. Que sueñen y que pueden seguir lo que ellos sean en sus sueños y que nunca se dejen pisotear sus sueños. Si uno de ellos quiere llegar a ser voleibolista profesional, o lo estoy encauzando, le estoy diciendo dónde hay sitios, hablo con sus papás y, de alguna manera, yo los apoyo. Les digo que no permitan que una persona les quite el sueño que ellos tengan.”* (Participante 11. Ensenada).

- Código: “Trabaja para perseguir una sociedad más igualitaria”.

En ambos contextos se observa la coincidencia en señalar a la escuela como agente compensador de las desigualdades sociales derivadas del entorno sociofamiliar de origen:

*“Al final, se trata de compensar porque una de las labores de la escuela es la compensatoria de desigualdades.”* (Participante 18. Murcia).



*“Ellos saben lo que está bien y lo que está mal, pero siempre hace falta la escuela para equilibrar lo que ya traigan de casa.”* (Participante 9. Ensenada).

### 6.2.5. Categoría Heteronomía.

a) Importancia relativa de los elementos de la categoría.

Los relatos de los docentes de ambos contextos han incluido alusiones a algunos de los aspectos incluidos en la categoría llamada Heteronomía, recogándose en la Tabla 10 la frecuencia de los rasgos que han sido identificados.

Tabla 10

*Frecuencias de aparición. Categoría Heteronomía.*

Códigos de la categoría Heteronomía	Frecuencia de aparición		
	Contexto	Contexto	Total
	A	B	
Concibe el desarrollo personal como un proceso que requiere de las relaciones sociales	19	18	37
Considera que la autosuficiencia es un valor a perseguir (FN)	3	3	6
Concibe que la preocupación por uno/a mismo/a va antes que la preocupación por los/las demás (FN)	26	22	48
Opina que las personas pueden desarrollarse completamente en ausencia de otros/as (FN)	0	2	2
Está dispuesto a pasar por encima de otros/as para su progreso personal o laboral (FN)	0	0	0
Cree que el/la docente ha de preocuparse por su alumnado antes que por cumplir su planificación docente	24	11	35

Está dispuesto/a a invertir parte de su tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia	25	27	52
Realiza tareas por o para otros/as de manera desinteresada	0	1	1
Trata de despertar en su alumnado actitudes de respeto y tolerancia hacia los/as demás	15	16	31
Considera que, en la relación docente-discente, el/la docente se encuentra en un estatus superior (FN)	4	5	9
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>105</b>	<b>221</b>

(FN = Código formulado en negativo. Valoración inversa de la respuesta)

Los dos aspectos de la categoría Heteronomía que han aparecido con mayor frecuencia en los discursos de los docentes de ambos contextos han sido “Concibe que la preocupación por uno/a mismo/a va antes que la preocupación por los/las demás (FN)” y “Está dispuesto/a a invertir parte de su tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia”. Seguidamente, se pueden identificar otros dos elementos que han tenido un peso también relevante, como son “Concibe el desarrollo personal como un proceso que requiere de las relaciones sociales” y “Cree que el/la docente ha de preocuparse por su alumnado antes que por cumplir su planificación docente”, habiendo recibido este último código un mayor número de citas en el Contexto A que en el Contexto B.

b) Manifestaciones de la categoría en los discursos de los docentes.

- Código: “Concibe el desarrollo personal como un proceso que requiere de las relaciones sociales”.

En ambos escenarios, los docentes destacan las virtudes del aprendizaje entre iguales, tanto organizativas como para la consecución de objetivos académicos y la apropiación de valores morales:

*“es concebir la clase como un equipo, como un grupo que es capaz de compensar la desigualdad. Siempre los siento en grupo y procuro tener dos o tres “niños-tutores”. Hay niños que les gusta cuidar de otros y hay niños que necesitan todo el tiempo.”* (Participante 2. Murcia).

*“entre ellos aprenden. He observado que aprenden más rápido entre pares que si tú se lo estás diciendo. El pensamiento del niño va ayudando a que el otro aprenda.”* (Participante 10. Ensenada).

- Código: “Considera que la autosuficiencia es un valor a perseguir (FN)”.

Los docentes de ambos contextos coinciden en considerar de forma positiva la adquisición paulatina de autonomía, siendo esta entendida como un valor u objetivo a perseguir en el entorno escolar. Véase como ejemplo los siguientes fragmentos extraídos de los dos contextos estudiados:

*“A lo mejor, muchas veces, si fomentáramos más su autonomía, avanzarían más. Muchas veces, se tiende a sobreproteger a los niños”* (Participante 19. Murcia).

*“creo yo que los estamos educando para que ellos sean autónomos y autosuficientes”* (Participante 17. Ensenada).

- Código: “Concibe que la preocupación por uno/a mismo/a va antes que la preocupación por los/las demás (FN)”.

Se ha identificado la coincidencia entre el profesorado del Contexto A y del Contexto B en considerar que es preciso cuidarse a uno mismo previamente para poder ocuparse de los estudiantes de manera adecuada, ya que la preocupación o implicación en una alta medida para con el entorno escolar se percibe como un fracaso y/o despropósito:

*“En realidad...es que, si yo no estoy al cien por cien, al final va a repercutir en ellos. Entonces, me tengo que cuidar yo también para poder luego cuidarlos a ellos.”* (Participante 20. Murcia).

*“Primero estoy yo. Una de las cosas que pienso es que, si tú no estás bien, no puedes dar nada a los demás que sea bueno. Entonces, primero tienes que estar tú*

*bien para poder dar cosas buenas. Mi lado egoísta es eso lo que me aconseja.”*  
(Participante 15. Ensenada).

- Código: “Opina que las personas pueden desarrollarse completamente en ausencia de otros/as (FN)”.

Los participantes del Contexto A (Región de Murcia) no hicieron alusión a la información contenida en este código. No obstante, en el Contexto B sí que se encontró alguna alusión a la preferencia por la organización de actividades de modo individual sobre la organización en grupos cooperativos:

*“Casi no trabajo lo que es el trabajo en equipo. Este grupo que tengo ahorita son muy inquietos.”* (Participante 12. Ensenada)

- Código: “Cree que el/la docente ha de preocuparse por su alumnado antes que por cumplir su planificación docente”.

En el Contexto A, los docentes destacan, por una parte, la necesidad de dejar a un lado los contenidos académicos para abordar otras situaciones o necesidades que puedan surgir y, por otra parte, indican la tensión que les produce compaginar las exigencias curriculares con la atención educativa a las necesidades e intereses del alumnado:

*“Hay veces que los niños te improvisan cosas que tú no tenías previsto dar, pero resulta que por ese camino descubres cosas que les motivan y son interesantes de trabajar Entonces, si nos están diciendo que hay que mover las motivaciones de los alumnos, se supone que debemos tirar por ahí. No podemos decirles a los niños que la programación no va por ahí y que no es lo que vamos a dar. Para mí es contradictorio, muy contradictorio, porque nos dan unas orientaciones metodológicas que dicen que hay que tener en cuenta los intereses de los alumnos, la motivación, el tener en cuenta lo que ellos piensan, el entorno y luego, sin embargo, te piden que hagas la misma programación, los mismos exámenes. Para mí es muy contradictorio, incluso, frustrante.”* (Participante 13. Murcia).

*“Cuando un niño tiene algo, sí dejo de hacer cosas para poder atender la situación. He descuidado hasta cierto punto el tiempo de clase o algo para poder ocuparme de la situación personal de un niño.”* (Participante 22. Ensenada).

- Código: “Está dispuesto/a a invertir parte de su tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia”.

En el Contexto A, los docentes reconocen dedicar parte de su tiempo fuera del entorno escolar a tareas relacionadas con la docencia. Este hecho es visto por algunos participantes como algo agradable o motivador y, por otros, como una necesidad para su desempeño profesional:

*“Me parece estupendo dedicar tiempo libre a la docencia porque para mí, mi trabajo es mi vida. Lo hago con gusto, como todo lo que hago en mi tiempo libre. Es que, si no cuidara mi trabajo, es como si no cuidara mi vida”* (Participante 1. Murcia).

*“es inevitable. Hay que dedicarle tiempo libre. Si no se lo dedicas, no llegas. Es imprescindible si quieres tener tu conciencia tranquila.”* (Participante 8. Murcia).

En el Contexto B, los docentes y, especialmente, los vinculados a la escuela pública, refieren un excesivo volumen de tareas burocráticas a realizar fuera del horario escolar. Al igual que en el Contexto A, se encuentran referencias a la necesidad de emplear tiempo fuera del aula para tareas relacionadas con la docencia:

*“Muchísimo tiempo libre. A veces, sin descanso. Es raro el día que no tenemos algo que hacer. Dicen que nuestra plaza es de cuatro horas, pero en casa tenemos mucho, mucho trabajo que hacer. Muchos desvelos. Mucho trabajo administrativo, muchísimo.”* (Participante 10. Ensenada).

*“En la escuela normal ya nos lo dijeron: “los maestros trabajan a tiempo completo”. Ya sabes que estás dedicando tu tiempo libre, que es tuyo, pero también ves que te va a dar frutos, que va a dar resultados. Entonces, vale la pena, al final de cuentas.”* (Participante 16. Ensenada).

- Código: “Realiza tareas por o para otros/as de manera desinteresada”.

Sobre esta cuestión, los participantes del Contexto A (Región de Murcia) no hicieron ninguna referencia. En el caso del Contexto B, la única alusión encontrada tiene que ver con realizar esfuerzos para que aumente la motivación e interés del alumnado:

*“lo hago porque creo que están más interesados los niños, que les va a gustar más. ¿Por qué? Pues para que los niños estén más interesados en las clases”* (Participante 1. Ensenada).

- Código: “Trata de despertar en su alumnado actitudes de respeto y tolerancia hacia los/as demás”.

El profesorado de ambos contextos otorga importancia a la realización de actividades en el aula dirigidas a la adquisición de habilidades prosociales entre el alumnado para la convivencia:

*“Trabajo mucho eso y la inteligencia emocional, el habla asertiva, las habilidades sociales y el respeto hacia las emociones y sentimientos de los demás. El hecho de que se ayuden entre ellos hace que respeten sus necesidades y que aprendan a pedir ayuda, que somos seres sociales y necesitamos de los demás. Si somos un grupo, ¿qué mejor que apoyarnos en los demás para poder funcionar?”* (Participante 16. Murcia).

*“se deben conducir con respeto, que deben ser tolerantes con las diferencias de las demás personas o con las formas de ser de las demás personas. Para mí, eso es lo más importante porque, si no, discriminas, marginas y muchos de los niños con los que yo trabajo ya vienen de esas situaciones.”* (Participante 15. Ensenada).

- Código: “Considera que, en la relación docente-discente, el/la docente se encuentra en un estatus superior (FN)”.

En ambos escenarios, el profesorado pone de relieve la necesidad de presentarse ante el alumnado como una figura de autoridad a la que respetar, tal y como se ejemplifica a través de los siguientes fragmentos de entrevistas:

*“Soy hasta demasiado estricto porque intento ganar el respeto, que me concedan la autoridad. Las primeras semanas son fatales al ser tan estricto.”* (Participante 20. Murcia).

*“Siempre hay que marcar esa línea y ese respeto. Una relación de amistad puede ser, pero siempre tú demostrando que eres la autoridad en el aula. Tú eres quien decide”* (Participante 3. Ensenada).

Por otro lado, sobre la categoría en su conjunto, cabe señalar que uno de los códigos incluido en el modelo categorial construido no apareció en los discursos de los educadores de ninguno de los dos contextos investigados, obteniendo así una frecuencia de aparición nula para el código: “Está dispuesto a pasar por encima de otros/as para su progreso personal o laboral (FN)”

### 6.2.6. Categoría Contextualización.

a) Importancia relativa de los elementos de la categoría.

Atendiendo ahora a los resultados obtenidos para la categoría Contextualización, el análisis de los datos muestra que la frecuencia de aparición de cada uno de los códigos que integran este conjunto son los que se describen en la Tabla 11.

Tabla 11

*Frecuencias de aparición. Categoría Contextualización.*

Códigos de la categoría Contextualización	Frecuencia de aparición		
	Contexto	Contexto	Total
	A	B	
Considera que la función del/de la docente como orientador/a o guía es importante	1	0	1
Se identifica con el rol del/de la docente como orientador o guía	8	3	11
Concibe la transmisión de conocimientos como la principal tarea docente (FN)	1	0	1
A diario, busca un momento para atender individualmente a sus estudiantes	6	4	10
Acepta a sus alumnos/as tal y como son (personalidad, intereses, preferencias, etc.)	9	13	22

Establece una relación personal igualmente positiva con todos/as y cada uno/a de sus estudiantes	9	5	14
Es consciente de que los estudiantes tienen necesidades distintas que ha de satisfacer como docente	44	44	88
Modifica su práctica docente para adaptarse a las necesidades de cada grupo-clase de alumnos/as	32	34	66
Tiene en cuenta las características del entorno socioeconómico de cada alumno/a en su práctica docente	28	21	49
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>124</b>	<b>262</b>

(FN = Código formulado en negativo. Valoración inversa de la respuesta)

Tal y como se detalla en la Tabla 11, los docentes de ambos contextos coinciden en señalar al código “Es consciente de que los estudiantes tienen necesidades distintas que ha de satisfacer como docente” como el aspecto que mejor identifica a la categoría Contextualización. A su vez, se identifican otros dos códigos con alta frecuencia de aparición en los discursos del profesorado, que son “Modifica su práctica docente para adaptarse a las necesidades de cada grupo-clase de alumnos/as” y “Tiene en cuenta las características del entorno socioeconómico de cada alumno/a en su práctica docente”, siendo estos tres componentes los que han tenido un mayor peso sobre el conjunto para los dos escenarios investigados.

b) Manifestaciones de la categoría en los discursos de los docentes.

- Código: “Considera que la función del/de la docente como orientador/a o guía es importante”.

Sobre este asunto, se encontró una única alusión a la importancia del rol docente como guía del alumnado en Contexto A, que es la que se incluye a continuación. Los participantes del Contexto B (Ensenada, B.C.) no hicieron mención sobre la información contenida en este código.



*“Sé que los profesores somos una figura de referencia para los alumnos y que les marcamos tanto positivamente, como negativamente.”* (Participante 22. Murcia).

- Código: “Se identifica con el rol del/de la docente como orientador o guía”.

A pesar de los resultados encontrados para el código anterior, el cual se encuentra muy en relación con este, los docentes de ambos contextos sí que manifiestan ser conscientes y desempeñar funciones de orientación y guía a su alumnado. Éstas son entendidas como necesarias para señalar conductas no adecuadas, así como para dirigir los comportamientos hacia objetivos pedagógicos. Sirvan como ejemplos los siguientes relatos:

*“Sobre todo, que vean que estoy ahí para ellos, que no soy una figura que está por encima de ellos, que estoy ahí a su lado para acompañarlos, para guiarlos y que pueden expresar su opinión sin miedo a que los juzguen.”* (Participante 22. Murcia).

*“Uno nada más es el guía. Nada más.”* (Participante 12. Ensenada).

- Código: “Concibe la transmisión de conocimientos como la principal tarea docente (FN)”.

Entre los participantes del Contexto A se encontró una única alusión a esta cuestión, que pone de relieve la importancia del rendimiento académico, al tiempo que en el Contexto B (Ensenada, B.C.) no se identificó ninguna:

*“Yo les machaco mucho la lectura porque el año que viene irán a primaria y la señorita quiere que sepan bien la lectura, que sepan leer. Con la misma edad, hay niños que leen perfectamente porque los padres les refuerzan en casa y hay otros que no saben nada.”* (Participante 4. Murcia).

- Código: “A diario, busca un momento para atender individualmente a sus estudiantes”.

Los docentes de ambos escenarios de investigación coinciden en señalar la importancia de prestar atención individualizada a cada uno de sus estudiantes, destacando la necesidad de todos los estudiantes de recibir atención.

*“Aprovechamos el trabajo en pequeño grupo para prestarles a todos los niños un ratito de tu atención. Son muchos, pero, por ejemplo, al hacer agrupaciones más pequeñas sí que puedes centrarte un poquito en cada uno y que ellos vean que son importantes todos ellos.”* (Participante 18. Murcia).

*“Es importante el hecho de que te acerques, de que preguntes por lo más mínimo. Ellos se alegran y notan tu interés. No te quita tanto tiempo, es algo diario.”* (Participante 20. Ensenada).

- Código: “Acepta a sus alumnos/as tal y como son (personalidad, intereses, preferencias, etc.)”.

El profesorado de ambos contextos no duda en afirmar que las características individuales de su alumnado son aceptadas por ellos sin reserva alguna, encontrando además una actitud positiva hacia la diversidad entre los participantes del Contexto A:

*“Pues las acepto positivamente porque no hay otra manera de aceptarlas, desde mi punto de vista. Las valoro positivamente, también. Cada persona es peculiar y característica. Todas las personas tienen algo que aportar.”* (Participante 20. Murcia).

*“No me cuesta aceptar, o sea, las acepto natural. Más que nada que ya tengo conciencia de su entorno, no me conflictúa. A veces, los niños que tienen muchas facilidades no responden, pero no podemos variar el trato, tenemos que aceptarlos a todos igual.”* (Participante 8. Ensenada).

- Código: “Establece una relación personal igualmente positiva con todos/as y cada uno/a de sus estudiantes”.

Sobre este asunto, tanto los docentes del Contexto A como los participantes del Contexto B, coinciden en señalar la necesidad de establecer una relación positiva con todos los estudiantes, señalando a su vez a cuestiones como el afecto, la empatía, el trato igualitario y el manifestar interés por el otro:

*“Intento quererlos a todos siempre. A algunos niños quererlos es muy fácil y, a otros, cuesta más trabajo. Entonces, siempre busco algún “hilico” que tengan ellos de dónde tirar y siempre lo encuentro.”* (Participante 5. Murcia).

*“sí trato de relacionarme con todos. No hago a nadie menos.”* (Participante 1. Ensenada).

- Código: “Es consciente de que los estudiantes tienen necesidades distintas que ha de satisfacer como docente”.

De nuevo, los resultados encontrados para este código muestran una coincidencia entre los docentes de ambos escenarios en señalar la necesidad de adecuar la atención educativa que se le brinda a cada uno de sus estudiantes a las necesidades que presente:

*“lo que yo tengo es como una orquesta y cada instrumento tengo que afinarlo de diferente manera. Entonces, con que uno me falle, ya la orquesta suena mal. No es lo mismo afinar un violín, que un piano, que un oboe.”* (Participante 10. Murcia).

*“Hay que buscar atender a cada uno de los niños según sus necesidades, ¿no?”* (Participante 17. Ensenada).

- Código: “Modifica su práctica docente para adaptarse a las necesidades de cada grupo-clase de alumnos/as”.

En los dos contextos estudiados se observa un acuerdo entre el profesorado acerca de la importancia de adaptar la propia práctica docente, no solo a las necesidades del alumnado, sino también a sus características, intereses y motivaciones. Se asume que esta cuestión es inherente a la propia didáctica, de modo que constantemente se tendrá que ir renovando:

*“Según sean los alumnos que tengas, así irá variando el trato personal, el agrupamiento, el tiempo dedicado a cada tarea. Tienes que ir reinventando estrategias para adaptarte a los alumnos que tengas delante. Habría muchos matices aquí, según el caso, pero lo esencial es adaptarte a los alumnos que tengas delante.”* (Participante 21. Murcia).

*“Cada grupo es diferente y cada año cambia. Vamos haciendo adecuaciones, innovando y buscando nuevas alternativas.”* (Participante 21. Ensenada).

- Código: “Tiene en cuenta las características del entorno socioeconómico de cada alumno/a en su práctica docente”.

Los docentes de ambos contextos coinciden en señalar la necesidad de conocer las características del entorno familiar y socioeconómico de partida para poder adaptar su práctica docente en el aula y para comprender las situaciones que se puedan dar dentro del aula que puedan guardar alguna relación con este asunto:

*“Cada niño viene de una realidad diferente (...) Entonces, tú no puedes tratar igual a un niño que tiene un entorno normalizado que al que no lo tiene. Con cada uno funciona una cosa diferente y siempre he pensado que es el profesor el que se tiene que hacer al niño y no los niños al profesor.”* (Participante 10. Murcia).

*“Entre más conozcas el ambiente del alumno, más alternativas puedes buscar para poderlo apoyar. Es básico conocer a su familia o a las personas que están al frente como responsables; conocer si va a haber una respuesta favorable para él y, si no la va a haber, tienes que tomar una medida alterna. Si no va a haber apoyo de aquel lado, tienes que hacerle sentir que lo vas a recibir independientemente del medio en el que él se encuentra.”* (Participante 7. Ensenada).

#### **6.2.7. Categoría Testimonio.**

a) Importancia relativa de los elementos de la categoría.

Por lo que respecta a la última categoría incluida en el modelo teórico diseñado, los resultados obtenidos sobre la frecuencia de aparición de los distintos códigos o aspectos a considerar son los que se recogen en la Tabla 12.

Tabla 12

*Frecuencias de aparición. Categoría Testimonio.*

Códigos de la categoría Testimonio	Frecuencia de aparición		
	Contexto	Contexto	Total
	A	B	
Su conducta es ejemplar dentro del aula	17	15	32
Hay una coherencia entre la conducta que requiere a su alumnado y la personal	10	10	20
Cree que un/una maestro/a ha de ser un modelo a seguir fuera del aula	22	17	39
Cree que el/la educador/a ha de ejemplificar los valores con su propio comportamiento	10	20	30
Le da importancia a la conducta que muestra ante su alumnado, como fuente de aprendizaje	26	25	51
Comparte las actitudes y valores que trata de fomentar en sus alumnos/as	10	8	18
Hay coherencia entre lo que defiende verbalmente dentro del aula y su conducta	8	16	24
Es sincero/a con su alumnado	23	25	48
Es consciente de las consecuencias de sus actos	7	7	14
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>143</b>	<b>276</b>

En esta categoría, destaca la frecuencia de aparición de dos códigos en los discursos de los docentes, pudiendo ser entendidos como los aspectos a los que otorgan mayor importancia: “Le da importancia a la conducta que muestra ante su alumnado, como

fuente de aprendizaje” y “Es sincero/a con su alumnado”. Seguidamente, en el Contexto A, se observa que el código “Cree que un/una maestro/a ha de ser un modelo a seguir fuera del aula” también recibe un peso a considerar, al igual que sucede con el código “Cree que el/la educador/a ha de ejemplificar los valores con su propio comportamiento” en el caso del Contexto B.

b) Manifestaciones de la categoría en los discursos de los docentes.

- Código: “Su conducta es ejemplar dentro del aula”.

Los docentes de ambos escenarios ponen de manifiesto tratar de adoptar en la propia conducta las acciones, comportamientos o actitudes que desean que adquiera su alumnado, de manera que puedan ser observados como un ejemplo a imitar:

*“Pues yo creo que la mejor enseñanza es el ejemplo, intentar obrar bien, hablar bien, hablar con respeto, tener buen trato con mis compañeros, recoger los papeles del patio, no enfadarme cuando alguien me hace algo. El ejemplo.”* (Participante 17. Murcia).

*“Trato de tirar la basura en su lugar, llegar puntual a mi hora de entrada, tratarlos con respeto, hablarles de la manera adecuada, usar un vocabulario apto para niños y cosas así.”* (Participante 17. Ensenada).

- Código: “Hay una coherencia entre la conducta que requiere a su alumnado y la personal”.

Sobre lo recogido en este código, igualmente se ha identificado la existencia de una misma línea de opinión entre ambos contextos, en tanto que los docentes apelan a la concordancia entre las exigencias que establecen para su alumnado y la propia conducta dentro del centro educativo:

*“No puedes pedir algo que tú no das. Si yo pido democracia es porque yo la estoy dando. Si pido respeto es porque yo también la estoy dando. Me baso mucho en eso a la hora de hablar con ellos.”* (Participante 20. Murcia).

*“Siempre trato de poner en práctica lo que les enseño a ellos para que tenga congruencia lo que les estoy enseñando con lo que hago”* (Participante 9. Ensenada).

- Código: “Cree que un/una maestro/a ha de ser un modelo a seguir fuera del aula”.

Hay concordancia en lo identificado en los discursos de los docentes de ambos escenarios sobre la importancia de comportarse de acuerdo con unos mismos principios en cualquier lugar, al tiempo que señalan que existen ciertos comportamientos en concreto que pueden no ser adecuados dentro del aula y sí fuera:

*“Somos docentes también fuera del aula porque tenemos funciones que van más allá del aula. Los valores están en cada cosa que haces, en casa, en el trabajo... Y sí, creo que tiene que haber coherencia. No somos actores. Eso no quiere decir que hay pequeñas conductas que son flexibles como, por ejemplo, el hecho de tomarme una cerveza, que lo puedo hacer fuera del aula y dentro no. Pero, la escala de valores de cada persona siempre va a ser la misma y es muy importante”*  
(Participante 16. Murcia).

*“los ojos de tus alumnos van a estar sobre ti, dentro y fuera de la escuela. Es mucha responsabilidad. No es que no puedas tener tu vida propia, pero tienes que llevar mucho cuidado en todo lo que haces porque eres un ejemplo para ellos en todo”*  
(Participante 2. Ensenada).

- Código: “Cree que el/la educador/a ha de ejemplificar los valores con su propio comportamiento”.

No se encuentran sobre este código diferencias entre ambos contextos, ya que los docentes refieren tratar de ejemplificar determinados valores en su relación con el alumnado con la finalidad de que los puedan asimilar y/o poner en práctica:

*“Entonces, yo intento ser justa y que ellos vean la justicia y la apliquen”*  
(Participante 6. Murcia).

*“Cada docente tenemos que ser un ejemplo para que ellos tengan esos valores y esos comportamientos.”* (Participante 3. Ensenada).

- Código: “Le da importancia a la conducta que muestra ante su alumnado, como fuente de aprendizaje”.

Los docentes manifiestan otorgarle gran relevancia a su modo de comportarse dentro del aula, pues entienden que a través del aprendizaje vicario su alumnado imitará tales conductas:

*“La conducta que yo tenga va a ser la conducta que ellos tengan. Nos comportamos de distinta manera en distintos contextos y, dentro del aula, los niños se comportan según ven que me comporto yo. Entonces, mi conducta es muy importante porque la forma que yo tenga de relacionarme con los niños va a ser la forma que ellos tengan de relacionarse entre ellos y conmigo. Es un espejo maravilloso.”* (Participante 16. Murcia).

*“Súper importante la conducta de un docente dentro del aula. Esos comportamientos, esos hábitos y esas actitudes los niños los copian y adoptan. Somos su reflejo.”* (Participante 3. Ensenada).

- Código: “Comparte las actitudes y valores que trata de fomentar en sus alumnos/as”.

Docentes de ambos contextos indican que la propia forma de ser y los propios valores son los que se transmiten al alumnado y, al mismo tiempo, coinciden en señalar que aquellas actitudes y valores que se pretendan observar en los estudiantes ha de poseerlas el docente previamente:

*“Nosotros somos un ejemplo. El niño viene vacío y necesita ese referente para ir generando esa segunda naturaleza que es su cultura. El alumno tiene que ver que yo me comporto de acuerdo a unos principios, unas actitudes, con unos valores.”* (Participante 14. Murcia).

*“lo que nosotros hacemos viene a reflejar lo que somos. No tanto porque somos docentes, sino porque es parte de nuestra forma de ser o de nuestra personalidad, lo que se nos enseñó desde chicos. No tiene que ser venir aquí a reflejar algo que no eres.”* (Participante 6. Ensenada).

- Código: “Hay coherencia entre lo que defiende verbalmente dentro del aula y su conducta”.



El profesorado de ambos escenarios refiere la importancia de que exista una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace dentro del aula ya que, de lo contrario, el alumnado percibirá esa contradicción:

*“Te pasas cinco días con ellos, cinco horas. Cada detalle, ellos lo recuerdan. Entonces, si no eres coherente con lo que dices, con lo que haces, ellos se van a dar cuenta después.”* (Participante 2. Murcia).

*“tú puedes decir muchas cosas, pero si haces lo contrario ellos lo ven. Lo que le va a pesar más es lo que hiciste y no lo que dijiste.”* (Participante 18. Ensenada).

- Código: “Es sincero/a con su alumnado”.

En ambos contextos, los participantes indican que un docente debe comportarse de forma genuina y no engañar al alumnado, a pesar de que existan situaciones que sea preciso filtrar para abordarlas sin generar sufrimiento:

*“Si la realidad es extremadamente dura, no puedes decirle la verdad para no herirle (...) Creo que el maestro tiene que ser genuino, sincero en sus actos, sin entender por sinceridad el hecho de decir la verdad en todo momento.”* (Participante 12. Murcia).

*“debemos de ser sinceros. Sinceros, pero sin lastimar a nadie. Hay personas que son sinceras pero cínicas. Hay que tener tacto para ser sincero.”* (Participante 9. Ensenada).

- Código: “Es consciente de las consecuencias de sus actos”.

En ambos escenarios, los docentes manifiestan tener en cuenta que su influencia sobre el alumnado permanece a lo largo del tiempo, aunque no puedan tener una certeza exacta sobre qué o cómo es lo que persiste. Además, señalan la necesidad de controlar la posibilidad de volcar dentro del aula frustraciones o problemas de la vida personal del docente.

*“Los niños a los que yo riño, son los adultos del mañana. Es fundamental que tengan un referente, que algo se les quede, aunque seamos referentes fugaces. Tú no sabes si una frase que le has dicho a un niño se le ha quedado ahí grabada, aunque a ti se te haya olvidado.”* (Participante 10. Murcia).

*“Hay días buenos y días en los que uno no anda con todo el ánimo. Pero, debemos de tratar de dejar todo fuera y entrar con el mejor ánimo para ellos, porque no tienen por qué pagar por lo que uno esté pasando. Entonces, sí que soy muy cuidadosa de mis reacciones”* (Participante 16. Ensenada).

### 6.3. Comparación del peso relativo de cada categoría en ambos contextos de estudio

Con el ánimo de adoptar una visión de conjunto de todas las categorías incluidas en el modelo construido, resulta de interés la comparación recogida en la Tabla 13, en la que se señala el peso relativo de cada categoría con respecto al total de ellas, según las frecuencias de aparición en los discursos de los/as participantes en cada uno de los escenarios investigados.

Tabla 13

*Peso relativo de cada categoría en ambos contextos de estudio.*

Categoría	Frecuencia de aparición		
	Contexto A	Contexto B	Total
Acogida	135	138	273
Compasión	78	72	150
Responsabilidad	93	98	191
Justicia	103	92	195
Heteronomía	116	105	221
Contextualización	138	124	262
Testimonio	133	143	276
Total	796	772	1568

Puede observarse que hay categorías que han tenido una mayor presencia en los discursos de los docentes que otras como es el caso, por ejemplo, del contraste existente entre las frecuencias de aparición de la categoría Acogida y la categoría Compasión. Esto pone de relieve que no todas las categorías encuentran la misma sintonía con la práctica de los docentes entrevistados o, al menos, no se les ha otorgado igual importancia en sus relatos. Sin embargo, llama la atención la similitud que se da entre el Contexto A y el Contexto B en este sentido, ya que las frecuencias para cada una de las categorías se asemejan bastante con respecto al total de citas identificadas.

#### 6.4. Categorías emergentes

Durante el proceso de análisis de datos surgieron algunos temas que no habían sido contemplados de antemano pero que, por la frecuencia con la que se dieron o por la vinculación con la temática de estudio, merece tener en consideración. Estas temáticas emergentes se reflejan en la Tabla 14.

Tabla 14

*Categorías emergentes durante el proceso de análisis de datos.*

Categoría emergente	Frecuencia de aparición		
	Contexto	Contexto	Total
	A	B	
Familia	35	44	79
Relación con otros agentes o profesionales	32	23	55
Elementos que influyen en el desempeño académico	20	16	36
Importancia de experiencia docente y gestión emocional adecuada	18	6	24
Ratio docente-alumno alta	11	2	13

---

Total	116	91	207
-------	-----	----	-----

---

Las temáticas que emergieron con mayor frecuencia entre el profesorado ambos contextos fueron “Familia” y “Relación con otros agentes o profesionales”. No obstante, “Familia” tuvo un mayor peso para los docentes entrevistados en el Contexto B que en el Contexto A, poniendo de manifiesto que es el tema no considerado en el modelo categorial elaborado con mayor peso para ellos. En cambio, los participantes del Contexto A otorgaron una importancia similar a la temática “Familia” y a “Relación con otros agentes o profesionales”, ya que ambas aparecieron con frecuencias muy parecidas. Otro aspecto para considerar es que las categorías “Importancia de experiencia docente y gestión emocional adecuada”, así como “Ratio docente-alumno alta” tuvieron un mayor peso en el Contexto A que en el Contexto B.

a) Manifestaciones de las temáticas emergentes en los discursos de los docentes.

- Código: “Familia”. Dentro de este código se alude a tres aspectos diferenciados, como son la importancia de la educación en el ambiente familiar, el apoyo en tareas educativas desde la familia y la relación entre el entorno familiar y la escuela:

Sobre la educación en el ambiente familiar, los docentes de ambos contextos coinciden en señalar la importancia de su influencia:

*“Tener dificultades en casa, al final, acaba repercutiendo en el crío porque la visión del mundo que tenemos es la que nos han dado en casa. Estos niños lo que ven en el mundo y lo que piensan de él es a través del cristal de su casa”* (Participante 5. Murcia).

*“Recalco: la casa es súper importante. Los padres influyen en la mayoría de las cosas y nosotros aquí en el colegio reafirmamos”* (Participante 5. Ensenada).

En cuanto al apoyo educativo que reciben los niños y niñas en el ámbito familiar, el profesorado de ambos escenarios pone de relieve la necesidad de que exista una

implicación por parte de las familias en la misma línea educativa que se da en la escuela:

*“a veces das pasos para adelante y cuando llegan a casa, los dan para detrás. Si la familia no se implica, no vamos a ningún lado.”* (Participante 10. Murcia).

*“Aunque hagas lo mejor de ti, si no hay apoyo en casa, no va a funcionar.”* (Participante 21. Ensenada).

Paralelamente, los discursos de los docentes de ambos escenarios ponen de relieve los beneficios de que exista un trabajo coordinado y buena relación entre el entorno familiar y el escolar:

*“La familia es muy importante y si quieren trabajar con nosotros en equipo, evidentemente las cosas se solucionan mucho antes. Cuando la familia no está dispuesta a trabajar contigo, es más complicado.”* (Participante 22. Murcia).

*“Cuando los papás se abren a trabajar contigo, es buenísimo y muy provechoso, pero hay veces que no, que no se quieren abrir y hay que respetar eso.”* (Participante 2. Ensenada).

- Código: “Relación con otros agentes o profesionales”.

En ambos escenarios se han observado referencias recurrentes en los discursos del profesorado sobre la necesidad del trabajo cooperativo con otros profesionales y agentes de la comunidad educativa:

*“trabajar en red con el psicólogo, las familias, el colegio, etc. El noventa por ciento del éxito de nuestro trabajo es ese: trabajar en red.”* (Participante 10. Murcia).

*“Si el equipo docente está a una, sale para adelante lo que sea. La coordinación es muy importante, el sentimiento de equipo y siempre trabajar coordinados. El rendimiento es mucho mayor y la recompensa es inmensa.”* (Participante 8. Murcia).

*“la idea es estar trabajando constantemente, buscando apoyo de tu mismo colegiado, de tus asesores”* (Participante 5. Ensenada)

*“A mí me gusta estar en comunicación con el maestro porque ellos los tienen todo el día. Trato de implementar las mismas estrategias que ellos están utilizando para que vean que todo es igual y que estamos en constante comunicación”* (Participante 4. Ensenada)

- Código: “Elementos que influyen en el desempeño académico”.

En los relatos de ambos escenarios se ha identificado una coincidencia en los relatos al destacar que en el desempeño académico del alumnado influyen múltiples factores, destacando la tríada profesorado-estudiante-familia:

*“No sé exactamente qué parte corresponde a cada cual, pero está la capacidad y trabajo del alumno, el profesor y el ambiente familiar. (...) Cuando empiezas a trabajar en esto, te crees que lo puedes cambiar todo, que lo puedes todo. Luego, te das cuenta de que no, que hay un margen, pero no es el todo.”* (Participante 5. Murcia).

*“también depende de lo que estudien en la casa, de los padres, del entorno, del contexto social, cultural.”* (Participante 9. Murcia).

*“Finalmente, lo que los alumnos sean académicamente, pues influyen múltiples aspectos. No todos los éxitos pueden ser gracias al docente y nada a los papás. Es un conjunto. Es un triángulo: padres, el propio alumno y papás. Cuando hay un éxito, el éxito es de los tres. Cuando hay un fracaso, en algo influimos las tres partes.”* (Participante 5. Ensenada).

*“yo siempre he dicho algo: la educación del niño es como un triángulo. No se le puede legar solamente la educación al maestro, puesto que está el papá y está el niño. La educación es de los tres. Si uno de los tres falla, pues ya no funciona igual.”* (Participante 9. Ensenada).

- Código: “Importancia de experiencia docente y gestión emocional adecuada”.

Se da una recurrencia en el discurso del proferado en considerar la importancia del aprendizaje a través de la experiencia profesional en la docencia, así como en la gestión adecuada de las propias emociones que revierten en una mejora de la relación educativa:

*“Es más fácil cuando tienes vocación y cuando tienes experiencia, también. Ser profesional de esto no es lo mismo que ser un aprendiz. Al principio, estás aprendiendo, pero ya cuando tienes tablas, sabes qué resortes tocar y qué hacer para salir adelante”* (Participante 9. Murcia).

*“Las emociones con el tiempo me han cambiado...toleras más, te frustras menos, eres más empática, etc.”* (Participante 13. Murcia).

*“De repente, un día me doy cuenta de que llego de malas y me afecta en toda la práctica docente. Me doy cuenta de que al cabo del día me estoy poniendo mal, me estoy enojando porque tengo cosas arrastrando de mi casa o así.”* (Participante 21. Ensenada).

*“Es que, ¿sabes qué? Cuando inicias tu labor docente es de una manera y, cuando va pasando el tiempo, va transformándose. (...) la misma vida que vas viviendo con tus alumnos, te va adecuando a cosas totalmente diferentes. Depende de la situación emocional en la que te encuentres y mucho de eso tiene que ver con muchas cosas. Es complicado, a veces, porque tiene que ver con la cuestión emocional del docente, la que estés viviendo en ese momento.”* (Participante 14. Ensenada).

- Código: “Ratio docente-alumno alta”.

Las condiciones organizativas y, en concreto, la ratio docente-alumno, es señalada por los educadores como un aspecto que influye negativamente en su desempeño profesional, a saber:

*“Siempre te vas con un poco de vacío porque no puedes llegar a todos como te gustaría. La ratio es demasiado alta.”* (Participante 8. Murcia).

*“La ratio es muy grande y el tiempo es escaso. Es una locura, en realidad, la ratio.”* (Participante 20. Murcia).

*“Ya de manera individual, no puedo sentarme a tener el tiempo con cada uno porque tengo muy poquito tiempo”* (Participante 9. Ensenada).

“a veces, pudiera parecer un poco complicado entre más numeroso sea tu grupo porque entre más numeroso, más numerosas van a ser las características.”  
(Participante 5. Ensenada).

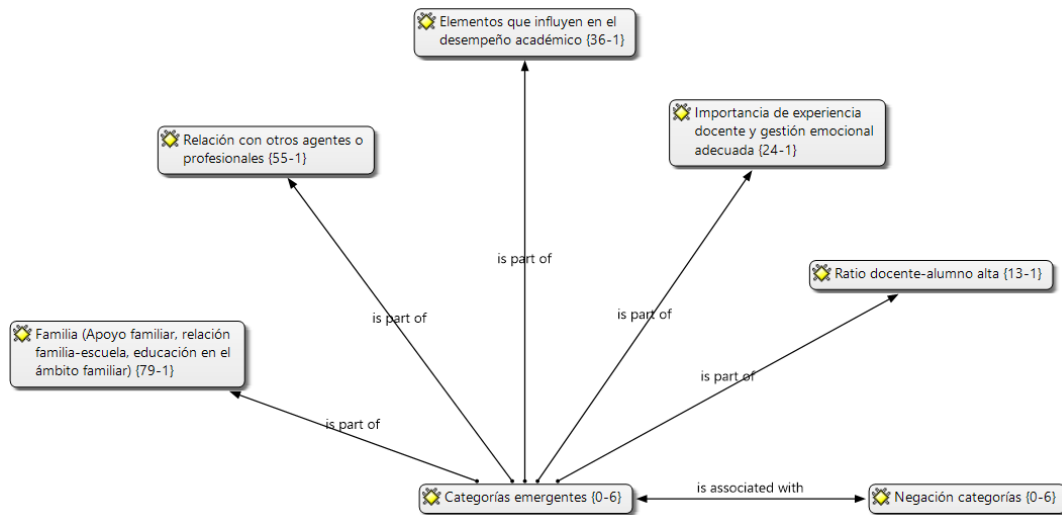


Figura 22. Mapa conceptual de categorías emergentes.

Tal y como se refleja en la Figura 22, se encontraron algunas categorías emergentes que, a diferencia de las anteriores, no suponen la aparición de nuevas temáticas, sino que aglutinan expresiones en las que se contradice el significado de las categorías enunciadas o identificadas en la teoría de manera previa al análisis de datos, esto es, las incluidas en el modelo categorial elaborado. Los códigos que se integran en la etiqueta “Negación categorías” son de naturaleza similar a aquéllos que están formulados en negativo, aunque en el modelo categorial se había abordado esa cuestión a través de una formulación opuesta. Por este motivo, estas afirmaciones no se han incluido de manera explícita en la anterior descripción de resultados y han sido denominadas “categorías emergentes con contenido desestimado” (véase Anexo 8).

Por otro lado, al final de la entrevista se le brindó un espacio libre a los a los participantes para que formularan los comentarios libres que estimaran oportunos. Los comentarios libres recogidos abordan cuestiones relacionadas con el ejercicio o la profesión docente en general, así como con el contenido de las preguntas de la entrevista y sus opiniones sobre ella. Sin embargo, en este espacio de libre



expresión no se han encontrado coincidencias en comentarios relevantes para los objetivos de esta investigación. Pueden verse algunos ejemplos al respecto en el Anexo 9.



## **CAPÍTULO 7**

### **Discusión de los resultados**



Los resultados detallados en el capítulo anterior pueden ser comprendidos en mayor profundidad si se ponen en relación con los tres ejes interpretativos que les dotan de significado. Por un lado, se puede atender al propósito de esta investigación y, más concretamente, a los objetivos específicos formulados para la consecución de tal finalidad. Por otra parte, los resultados hallados pueden ser discutidos según el marco teórico de referencia y los antecedentes en la literatura científica sobre el tema. En tercer lugar, cabe tener presente que los resultados de las investigaciones cualitativas, como es este el caso, se interpretan a la luz del contexto que les es propio. De esta manera, en lo sucesivo se tratará de discutir los hallazgos obtenidos, sin perder de vista los tres ejes antes mencionados, así como las posibles interrelaciones que se puedan dar entre ellos.

### **7.1. Sobre el propósito de esta investigación**

La finalidad u objetivo general al que atiende esta tesis doctoral tiene que ver con determinar la relación existente entre lo que los docentes de la Región de Murcia (España) y de Ensenada (B.C., México) piensan y dicen que hacen en su práctica educativa y la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico. Tal y como se puso de manifiesto en el capítulo destinado a la exposición de la metodología empleada en esta investigación, este propósito fue concretado en una serie de objetivos específicos que son los siguientes:

1. Elaborar un modelo categorial que defina las características teóricas de la pedagogía de la alteridad.
2. Construir y validar una guía de entrevista estructurada conforme a las categorías de la pedagogía de la alteridad.
3. Analizar la práctica de los docentes de la Región de Región de Murcia (España) y Ensenada (Baja California, México) desde las categorías de la pedagogía de la alteridad identificadas.
4. Describir similitudes y diferencias entre la información recabada en los dos contextos de estudio a partir de la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico.

5. Identificar qué categorías de la pedagogía de la alteridad están más directamente relacionadas con la práctica docente actual.

Nótese que la consecución de los objetivos 1, 2 y 3 se ha llevado a cabo durante el desarrollo de distintas etapas inherentes al propio proceso de investigación. En otras palabras, la construcción del modelo categorial al que alude el objetivo número 1 fue el primero en alcanzarse y, por ende, constituye el primer resultado de esta investigación, al tiempo que fue condición necesaria para alcanzar el número 2. Igualmente, la construcción y validación del instrumento de recogida de información (véanse Anexo 1 y Anexo 2) al que se alude en el objetivo 2 hizo posible el análisis de los discursos del profesorado (objetivo 3) con arreglo al modelo categorial construido (objetivo 1).

Por lo que respecta al objetivo número 4, es preciso indicar que, aunque algunas semejanzas y disimilitudes entre los dos contextos de estudio quedaron ya descritas en el capítulo en el que se detallan las características de sendos escenarios, así como en el capítulo destinado a la exposición de los resultados de esta investigación, aún se pueden señalar algunas cuestiones que resultan de interés. En lo referente al objetivo número 5 ocurre algo similar ya que, si bien es cierto que algunas relaciones entre la práctica docente y el planteamiento educativo de la pedagogía de la alteridad han sido señaladas en lo expuesto hasta ahora, la consecución de este objetivo requiere un abordaje con mayor detalle. De ahí que los siguientes epígrafes estén destinados a profundizar en estas dos cuestiones y en las interrelaciones que se dan entre ellas, tal y como se pondrá de manifiesto en lo sucesivo.

## **7.2. Sobre las diferencias y similitudes entre los dos escenarios investigados**

En primer lugar, es importante reseñar que, salvando ciertos matices que serán expuestos más adelante, no se han identificado diferencias sustanciales entre los discursos de los docentes de ambos escenarios de investigación. Puede decirse, entonces, 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 o, al menos, no ocurre para el caso de la Región de Murcia y el municipio de Ensenada (Baja California).

De igual modo, considerando las variables relacionadas con el profesorado y características sociodemográficas incluidas en el estudio para cada uno de los contextos por separado, así como para los dos escenarios en conjunto, tampoco se identifican diferencias en lo concerniente a la relación entre sus discursos y el modelo categorial de la pedagogía de la alteridad construido. Así, parece que variables personales como la edad, el sexo o la formación académica recibida no resultan relevantes, como tampoco lo son otras más estrechamente vinculadas a la práctica docente como los años de experiencia docente, el desempeño de funciones de tutoría, la especialidad o la etapa educativa en la que se imparte la docencia. Algo similar ocurre con las variables consideradas sobre el centro educativo en el que tiene lugar la acción educativa, ya que la titularidad del centro, el tipo de contrato laboral o el tiempo de permanencia en esa misma escuela tampoco parecen resultar importantes para el caso.

Por lo que se refiere al contexto socioeconómico del entorno en el que se ubican los centros educativos, cabe destacar que en ninguno de los dos escenarios investigados se han encontrado diferencias sustanciales en las categorías analizadas entre los docentes que desempeña su labor en entornos más acomodados y aquéllos que lo hacen en contextos más vulnerables. No obstante, cabe destacar que el profesorado refiere dificultades en su trabajo derivadas del entorno de procedencia de su alumnado, siendo el profesorado que trabaja en entornos vulnerables el que lo señala como un gran condicionante de la acción educativa, sobre todo en situaciones graves de riesgo o exclusión socioeducativa.

### **7.3. Sobre la relación entre el modelo categorial, el contexto legislativo y los relatos del profesorado**

A la hora de señalar las concordancias encontradas entre el marco legislativo de cada uno de los escenarios investigados, el modelo categorial construido y las manifestaciones de los informantes clave al respecto, parece pertinente centrar la atención en cada una de las categorías consideradas de forma aislada para poder detallar las cuestiones que resultan interesantes sobre cada una de ellas.

### **7.3.1. Acogida.**

Dentro de esta categoría, hay que señalar que la cuestión a la que los docentes parecen darle una mayor importancia es a la confianza entre educador y educando, ya que en las frecuencias de aparición de los distintos códigos destaca “Genera confianza en sus alumnos/as” en primer lugar, siendo especialmente relevante para el Contexto B (Ensenada). Además, en las alusiones a otros códigos también se menciona la confianza como, por ejemplo, cuando tratan de definir cómo ha de ser la relación que se entabla con el alumnado o de qué modo se puede comportar el docente de forma hospitalaria. Este hallazgo es congruente con las directrices que aporta la legislación en materia educativa del Contexto B, ya que el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) destaca la importancia de establecer relaciones sociales basadas en la confianza, siendo esta subrayada como una de las finalidades a las que atiende la educación. Así mismo, el marco legislativo del Contexto A también señala a la confianza como uno de los valores que han de orientar la acción educativa en la etapa de Educación Infantil y, más concretamente, como un aspecto importante para las relaciones que los maestros tutores de esta etapa educativa establecen con su alumnado (D. 254) al tiempo que se indica que, tanto en Educación como en Educación Primaria, el profesorado ha de favorecer que sus estudiantes establezcan relaciones sociales basadas en la confianza (R.D. 1630). Esta perspectiva es compartida por Vila (2019), quien apunta a la confianza y al respeto como condiciones necesarias para poder construir una relación educativa entre el educador y el educando.

Además, en los discursos de los docentes se señala a la confianza en relación con el afecto cuando se trata de perfilar el clima que el docente ha de favorecer dentro del aula. Esta cuestión es respaldada por el marco legislativo de ambos escenarios, ya que en el Contexto B se apunta a la confianza como un factor clave para un clima de aula positivo (SEP, 2016a) y en el Contexto A (R.D. 1630) se añade a su vez la importancia del afecto al plantear orientaciones sobre cómo ha de ser el clima de aula en Educación Infantil (R.D. 1630). La importancia del afecto dentro del ámbito educativo es una temática que ha sido ampliamente estudiada, pudiendo citarse dentro de los antecedentes de esta investigación a autores como Rodríguez-Martín (2019), Mínguez y Pedreño (2019) e, incluso, por el propio Lévinas (2004). No obstante, es preciso puntualizar aquí que las muestras de afecto que el docente da a



sus alumnos dentro del aula fue el contenido incluido en otro de los códigos de la categoría Acogida al que los docentes han aludido con menor frecuencia en sus discursos. Se entiende entonces que, cuando se habla de confianza y afecto en el aula no se trata tanto de muestras directas como besos o abrazos, sino del modo en que el educador se acerca a su alumnado. Para Jaramillo y Orozco (2015) se trata de que el docente apueste por la cercanía y la proximidad en la relación con su alumnado.

Por otro lado, los docentes refieren en relación con la categoría Acogida, la importancia de que los estudiantes sientan que el aula es un lugar que les aporta seguridad y protección. Este aspecto se encuentra respaldado por las leyes educativas de ambos contextos, ya que en el Contexto A se encuentra referencia a esta cuestión, por ejemplo, en el D. 254 para la etapa de Educación Infantil y, en el caso del Contexto B, también se recoge la importancia de un ambiente escolar seguro que propicie los vínculos interpersonales en el planteamiento curricular para Educación Obligatoria (SEP, 2016b), así como en el contenido de los Proyectos Estratégicos e Institucionales (SEE, s/f). Por lo que respecta a la presencia de esta cuestión en los antecedentes en la investigación, se puede señalar que Mínguez y Pedreño (2019) aluden a la seguridad como uno de los elementos a considerar en la relación educativa.

Con respecto a otros aspectos incluidos en la categoría Acogida que han aparecido con gran frecuencia en los discursos de los docentes, se puede atender al código “Está atento/a a cualquier cosa que pueda hacer para facilitarle cualquier obstáculo a su alumnado”. Sobre esta cuestión, el profesorado de ambos contextos refiere la importancia del modo de actuar dentro del aula en lo referente a la adecuación de la propia práctica a criterios de justicia social, mediante la implementación de las medidas compensatorias pertinentes para el alumnado en situación de vulnerabilidad. En esta misma línea, la legislación en materia educativa de ambos contextos (LOMCE, 2013; SEP, 2016a) asume el papel de la escuela como garante y promotora de la justicia social. De un modo similar, esta idea encuentra soporte en los antecedentes en la investigación pedagógica sobre el tema, ya que autores como Mínguez (2010), Ortega y Mínguez (2001) o Sharon Todd (2003b) coinciden en señalar a la pedagogía basada en los presupuestos de Lévinas como valiosa para aportar claves de actuación ante problemáticas educativas relacionadas con la

justicia social. No obstante, cabe tener en cuenta que existen otras líneas específicas de investigación sobre el tema que, aunque pueden ser reseñadas, exceden los límites de los objetivos marcados para este trabajo. Es el caso de las investigaciones realizadas por Atweh (2011), Donjuan (2014), Jackson (2005) o Todd (2007).

Paralelamente, en las entrevistas realizadas los docentes apuntan a la necesidad de favorecer la motivación del alumnado, así como a la adecuación a las características y estado anímico de los estudiantes tanto del ambiente del aula, como de las exigencias de las tareas a realizar, guardando este último aspecto bastante similitud a lo considerado con mayor profundidad en la categoría Contextualización. Sobre lo referido en el marco legislativo de los escenarios investigados, cabe reseñar que la motivación es aludida como un factor clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso del Contexto A, el R.D. 126 para la etapa de Educación Primaria la incluye, de hecho, como un componente de las competencias, al tiempo que el D. 254 para la etapa de Educación Infantil coincide con el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) del Contexto B en aludir a la motivación como uno de los criterios a tener en cuenta a la hora de planificar la práctica educativa. En cuanto al soporte teórico hallado en los antecedentes, se puede citar a Joldersma (2014) cuando dice que, para que un enfoque pedagógico pueda ser enmarcado dentro de la ética levinasiana, se requiere que el docente tenga motivación hacia las acciones que emprende. Igualmente interesante resulta la perspectiva de Chinnery (2010) sobre la motivación, pues defiende que la capacidad para motivar al alumnado es uno de los roles o características que se pueden identificar en la práctica pedagógica del propio Lévinas durante los años que ejerció la docencia en la ENIO.

Por último, sobre la Acogida es preciso atender a otro de los códigos que tuvieron una mayor frecuencia de aparición en los discursos de los docentes, que es “Respetar las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos”. Sobre este asunto, los educadores de ambos contextos manifiestan respetar y valorar tanto las características personales como el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Esto es congruente con lo recogido en la legislación educativa de ambos escenarios o, dicho de un modo más específico, en el R.D. 126 y D. 254 para el Contexto A y en el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) para el Contexto B, pues el tratamiento que se da a la diversidad en el currículo educativo coincide con lo expresado por el profesorado al respecto de esta categoría. Por lo que se refiere

al marco teórico que sustenta esta investigación, pueden citarse autores como Skliar (2008) o Vila (2010), quienes ponen en valor la diversidad de características individuales que convergen en el aula y apuntan a la necesidad de que el docente las valore desde el respeto y se adapte a ellas.

### **7.3.2. Compasión.**

Dentro de los aspectos incluidos en el modelo categorial para esta categoría, los docentes y, de un modo más acusado los participantes del Contexto A (Región de Murcia) han otorgado importancia a la capacidad del docente para ponerse en el lugar de su alumnado y comprender su situación concreta. Entre los antecedentes en la investigación sobre el tema, se encuentra concordancia entre lo expresado por los entrevistados y la postura de Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020), quienes señalan que el magisterio implica comprender que en el proceso de aprendizaje el alumnado pueda tener sentimientos encontrados de disfrute y sufrimiento o experimentarlos en ciertos momentos. En esta línea, Vila (2019) señala a la comprensión como uno de los elementos mediadores “en la construcción e interpretación de la alteridad” (p.192) y que resultan ineludibles para que pueda darse un encuentro verdaderamente educativo entre profesorado y alumnado.

Por lo que respecta a lo recogido en la legislación educativa sobre este asunto, resulta llamativo que las indicaciones recogidas sobre esta cuestión tienen que ver con la empatía como contenido y finalidad educativa, de manera que se entiende que los docentes han de fomentarlas en las relaciones entre el grupo de iguales, no encontrando referencias al respecto para la relación entre docente y alumno. Así, por ejemplo, en el Contexto A, el R.D. 1630 señala que durante la etapa de Educación Infantil la empatía hacia los sentimientos de los demás va a estar en la base del proceso de socialización del alumnado. De igual modo, R.D. 126 señala a la empatía como uno de los valores sociales a adquirir por el alumnado durante la etapa de Educación Primaria, indicando para ello que el profesorado ha de inducir actitudes relacionadas con la empatía como parte del proceso de construcción del yo de los escolares y de reconocimiento del otro. Algo similar ocurre con la legislación educativa del Contexto B, ya que el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) incluye la empatía como parte fundamental del desarrollo social de los educandos, que es una de las finalidades de la educación formal. Así, dentro del

currículo nacional para la Educación Básica, uno de los objetivos que se persigue para todos los escolares es “sentir y mostrar empatía hacia los demás” (SEP, 2016a, p.49).

Por otro lado, dentro de lo referente a la categoría Compasión, en los discursos de los docentes se ha recogido un gran número de alusiones a la afección que siente el docente por las cuestiones que conciernen a su alumnado, siendo este aspecto especialmente destacado entre los entrevistados en el Contexto B. Lo cierto es que esta cuestión apenas es abordada por la legislación educativa de los escenarios investigados. Únicamente, pueden citarse algunas referencias al vínculo que se ha de establecer entre el docente y el alumno, por ejemplo, cuando en el Contexto A (Región de Murcia) el D. 254 indica que el maestro que desempeñe las funciones de tutoría en la etapa de Educación Infantil “deberá ser la persona de referencia que ayude a establecer un vínculo afectivo entre el niño y el centro” (p. 24961). Para el caso del Contexto B, el planteamiento curricular para Educación Obligatoria (SEP, 2016b) señala que el proceso de enseñanza conlleva “entablar una relación humana por excelencia que requiere que el profesor establezca una relación cercana con el aprendiz” (p. 50). Teniendo en cuenta estas directrices normativas, se entiende que si el docente entabla un vínculo cercano y afectivo con el alumnado puede sentirse afectado a nivel personal o emocional por diversas circunstancias que puedan ocurrir.

No obstante, este asunto puede considerarse en un doble sentido puesto que, de un lado, puede considerarse la dificultad que entraña abordar el plano afectivo del docente desde una perspectiva curricular y, de otro lado, cuando se caracteriza el buen ejercicio de la docencia desde una perspectiva teórica se alude a características personales del docente y al modo de relacionarse con el alumnado. Por eso, autores como Säfström (2003) o Vila (2019) recalcan que la educación requiere de un tipo particular de relación entre educador y educando que entraña mayor complejidad que la interacción didáctica, ya que requiere de la apertura al otro y pone en juego la esfera emocional. De cualquier manera, el hecho de sentirse afectado por cuestiones que atañen al otro, al educando en este caso, es una idea recurrente en la literatura de investigación sobre la filosofía de Lévinas. De hecho, puede decirse que la apertura hacia el otro, entendida como “no-indiferencia” (Lévinas, 1987) constituye una de las ideas centrales en su pensamiento. Para Lévinas, la

sensibilidad y la proximidad implican afección, pues la presencia del otro “me inquieta” (2006, p. 173), “nada me es indiferente” (1987, p. 156).

En un orden de ideas similar, cabe atender a otro de los componentes de la categoría que también ha resultado de interés en la información recabada en los contextos de estudio. Y es que el profesorado manifiesta experimentar sentimientos de desasosiego (angustia, estrés, impotencia, frustración, tristeza o desesperación) cuando sienten que no pueden hacer nada para revertir situaciones que generan sufrimiento en alguno de sus estudiantes, especialmente cuando éstas se derivan de las condiciones de su entorno sociofamiliar. Al igual que en el caso expuesto anteriormente, este aspecto no encuentra soporte dentro de la legislación educativa de los escenarios investigados o, al menos, no de un modo directo. Lo cierto es que lo explicitado en el currículo a propósito del profesorado hace mención a las acciones que el docente emprende en el contexto escolar (qué hacer, cómo, con qué, para qué, cuándo, etc.) pero apenas aborda lo que le ocurre al propio docente (emociones, inquietudes, expectativas). Esto es, el marco legislativo en el que se desempeña la tarea educativa trata de orientar sobre lo que se hace en el aula, pero aporta escasas indicaciones acerca de la relación educativa que allí tiene lugar, entendida como un vínculo que rebasa los límites de lo estrictamente académico.

Lo expresado sobre el currículo contrasta con el soporte que se encuentra sobre esta cuestión en la literatura de investigación en el área, ya que el experimentar desasosiego ante el sufrimiento ajeno es una idea que coincide con ese revoloteo de las entrañas, ese encogimiento interior al que Lévinas (1993) llama compasión. Precisamente, para el filósofo “el sufrir porque otro sufre” es algo inherente a “una relación mucho más compleja -y también más completa” (p. 133) con el otro, que comporta a su vez la sensibilidad hacia el otro como posibilidad de sufrimiento, esto es, como “una piel se expone a aquello que la hiere, como una mejilla ofrecida a quien la abofetea” (Lévinas, 1987, p. 102). Ciertamente, esta idea de la compasión es compartida por diversos autores (García-Baró, 2008; Mèlich, 2010; Mínguez y Pedreño, 2019; Ortega, 2016a; Ortega, 2018), siendo señalada como una de las categorías más identificativas en la traducción de la teoría de la alteridad al ámbito pedagógico, a pesar de que no haya sido la dimensión con mayor peso en los discursos del profesorado entrevistado.

### **7.3.3. Responsabilidad.**

En el caso de la categoría Responsabilidad, el profesorado entrevistado en ambos escenarios ha otorgado gran importancia a la preocupación por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando a la motivación del alumnado y la reflexión sobre la propia práctica docente. Se advierte que, al igual que se puso de manifiesto al discutir la categoría Acogida, la motivación aparece como elemento reiterado en los discursos del profesorado como aspecto que conlleva beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya se expuso anteriormente, esta idea se encuentra reflejada en el currículo educativo, por ejemplo, cuando el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) recalca la importancia de “fomentar los intereses personales y las motivaciones intrínsecas de los alumnos” (p. 45), al tiempo que es compartida por distintos autores, Pennac (2008) entre ellos, quien indica que el perfil de un buen docente incluye aspectos como la confianza en las posibilidades del alumnado y el énfasis en que extraer lo mejor de cada cual con respeto y consideración.

Al mismo tiempo, los argumentos aportados por el profesorado sobre la mejora de la práctica escolar encuentran apoyo en la legislación educativa de ambos contextos, en tanto que se recogen directrices acerca del desarrollo profesional docente, con referencias a la evaluación de la propia planificación y práctica pedagógica o la actualización y formación continua del profesorado. Así, por ejemplo, en el caso del Contexto B (Ensenada, B. C.), el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) señala que se persigue la mejora del desempeño profesional mediante la oferta diversificada de formación y actualización docente según las características y necesidades del profesorado. Otro ejemplo se encuentra en el caso del Contexto A (Región de Murcia), cuando el Real Decreto 1630/2006 para la etapa de Educación Infantil pone de relieve la importancia de la reflexión sobre la práctica docente por parte del profesorado y la incluye como uno de los elementos a considerar a la hora de realizar la evaluación.

No obstante, no hay que perder de vista que diversos autores (Bárcena y Mèlich, 2000; Biesta, 2015; Fullat, 1992; Fullat, 1997; Mínguez, 2016; Ortega y Gárate, 2013; Ortega y Romero, 2019) han subrayado la necesidad de que la reflexión sobre el quehacer pedagógico se oriente hacia cuáles son las finalidades que se persiguen en la práctica educativa, así como cuáles son los presupuestos epistemológicos que

los fundamentan. Es decir, en la investigación educativa desarrollada en teoría educativa parece existir un acuerdo tácito en considerar insuficiente la reflexión sobre la eficacia y/o eficiencia en la práctica pedagógica cuando no se acompaña de la meditación sobre cuál es el horizonte al que atiende.

Otro de los aspectos incluidos en la categoría Responsabilidad al que el profesorado de ambos contextos ha otorgado importancia es el hacerse cargo de su alumnado dentro del entorno escolar, ya que manifiestan sentirse responsables de lo que le pueda suceder a cualquier estudiante y tratar de procurar el bienestar de todos ellos dentro del centro escolar. La responsabilidad docente sobre el bienestar del alumnado es abordada en la legislación educativa de distintas maneras. Por un lado, se presupone una responsabilidad civil o penal del profesorado en aquellas situaciones en que se den negligencias u omisiones en la custodia y vigilancia del alumnado menor de edad, ámbito que excede el interés de esta investigación. Así, en ambos escenarios, la legislación educativa incluye alusiones a la seguridad y protección, por ejemplo, cuando para el caso del Contexto A, el D. 254 menciona que los docentes de Educación Infantil han de propiciar un clima de seguridad en el aula o, para el caso del Contexto B el planteamiento curricular para Educación Obligatoria (SEP, 2016b) indica que el profesorado ha de favorecer un ambiente de aprendizaje seguro y, en esta misma línea, los objetivos específicos planteados en la política sectorial para las escuelas bajacalifornianas aluden a la creación de condiciones de seguridad, prevención y protección del alumnado. Dentro de la literatura científica sobre pedagogía de la alteridad, se pueden encontrar posturas acordes a lo anteriormente expuesto. Sirva como muestra lo comentado por autores como Mínguez y Pedreño (2019), quienes indican que cultivar la seguridad es una de las maneras de establecer una relación responsable para con el otro; o lo expuesto por Gárate y Ortega (2013), quienes apuntan la importancia de cuidar y hacerse cargo del otro.

Simultáneamente, se presupone otro tipo de responsabilidad del docente, más vinculada a lo que ocurre durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los textos legislativos analizados señalan al profesorado como elemento clave del sistema educativo. Concretamente, dentro del Contexto A, el R.D. 126 destinado a la etapa de Educación Primaria pone de relieve el rol del docente como responsable del diseño de situaciones de aprendizaje, así como de la utilización de

distintas estrategias educativas. En el Contexto B, el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) pone en valor la responsabilidad del profesorado en los procesos educativos y las relaciones que entabla con la comunidad educativa. Igualmente, entre los antecedentes teóricos de esta investigación pueden encontrarse autores, Pennac (2008) por ejemplo, que se muestran de acuerdo con señalar al profesorado como actor fundamental dentro de la educación formal. Sobre ello, Biesta (2015) considera que, en cierto modo, esa valoración o estatus atribuido al profesorado se ve mermado cuando las argumentaciones sobre el rol docente vienen desde posicionamientos afines al pragmatismo y/o ideologías de la educación neoliberales, ya que utilizan terminología que desvirtúa su profesionalidad.

Por otro lado, en los discursos de los docentes de ambos escenarios se puede señalar otro elemento al que también han otorgado peso dentro de la categoría Responsabilidad. El profesorado manifiesta la conveniencia de entablar una relación cercana con cada uno de sus estudiantes, estableciendo un vínculo particular de manera individualizada. Esta idea es congruente con lo recogido en la legislación educativa a propósito de la atención educativa. Así, en el Contexto A, el D.254 indica la pertinencia de que el profesorado de Educación Infantil adecúe el enfoque metodológico a las características individuales del alumnado, al tiempo que recoge que el maestro tutor ha de conocer las necesidades educativas de cada estudiante para ajustar la orientación que le brinda en su proceso de aprendizaje. En el caso de los textos normativos del Contexto B considerados, se encuentra que el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) pone en valor las interacciones que se dan entre educador y educando como fuente de aprendizaje y estímulo para el alumnado, considerándolos como “procesos de construcción e intercambio” (p. 45). En este orden de ideas, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016b) adopta el marco de la ética del cuidado para destacar la importancia de las relaciones interpersonales dentro del ámbito escolar como indicador de calidad educativa y señala la necesidad de que el profesorado conozca a su alumnado, puesto que asume que esa “cercanía le permitirá planear mejor la enseñanza” (p. 50).

En consonancia con lo expresado por el profesorado participante de ambos escenarios, así como con lo recogido en la normativa educativa, se encuentra la literatura científica sobre el tema, ya que se pueden señalar distintos autores con posicionamientos afines. Así, por ejemplo, Orozco (2015) apuesta por la cercanía y



la proximidad en la relación educativa, mientras que Rodríguez-Martín (2019) destaca el contacto y la proximidad entre educador y educando. De un modo similar, Säfström (2003) pone el acento en la apertura y exposición ante el otro para que pueda darse una situación verdaderamente educativa. Sobre ello, Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020) señalan la importancia de tener presente el tipo de relación que se establece en ese encuentro, cuestión que es abordada por autores como Zambrano (2003) cuando defiende la necesidad de que exista un diálogo recíproco o por Mínguez y Pedreño (2019) cuando indican que la cercanía y la atención pueden darse a través de la escucha. Precisamente, escuchar, hablar y dejar espacio a la palabra del otro es lo que resulta relevante para Skliar y Larrosa (2009), siendo este tipo de comunicación intersubjetiva el que hace posible, según Tobón (2014), la relación humana y responsable. De hecho, varios autores (Murray, 2004; Säfstrom; 2003; Sinha, 2010) coinciden en destacar la importancia del diálogo, siendo la forma más adecuada de emprender un vínculo cercano y responsable para con el otro dentro del contexto pedagógico.

#### **7.3.4. Justicia.**

En lo referente a la categoría Justicia, se ha otorgado una gran importancia en los relatos de los informantes clave y, especialmente, entre los participantes del Contexto A (Región de Murcia) a que el comportamiento del docente con su alumnado se ajuste todo lo posible a criterios de justicia. Sobre este asunto, se pueden advertir coincidencias en las leyes de ambos contextos en indicar la necesidad de que la práctica en educación formal esté regida por valores como la igualdad o la justicia. Luego, en el Contexto A la LOMCE (2013) alude, por un lado, a la justicia como uno de los valores a los que ha de responder la educación en contextos escolares y, por otro lado, indica que la equidad educativa ha de ser el punto de partida de la práctica pedagógica. De manera semejante, en el Contexto B, la Secretaría de Educación Pública explicita en el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) que la justicia ha de ser entendida como principio y valor sobre el que sustentar el quehacer educativo en la educación formal que se da en las escuelas mexicanas.

En la literatura pedagógica se pueden encontrar autores como García Amilburu (2009) u Ortega (2013) que defienden que el quehacer docente no puede ser

entendido al margen de valores morales y principios éticos, entre los que se puede incluir la justicia. Entonces, sobre el enfoque educativo a adoptar en la educación escolar, autores como Biesta (2003), Ortega y Mínguez (2005) o Duarte (2012) proponen la ética de Lévinas como fundamento de la formación escolar por incluir los valores adecuados para la educación de las nuevas generaciones. Para que la educación basada en la ética de Lévinas pueda responder a criterios de justicia, Joldersma (2014) señala al cumplimiento de la responsabilidad normativa y a la motivación del docente, al tiempo que Vila (2019) postula que la equidad posibilita el establecimiento de relaciones educativas. Conviene tener en cuenta sobre este asunto los resultados del estudio de Irisdotter Aldenmyr (2016) donde se indica que el modo de organizar el programa educativo, así como la forma en que lo utilice el profesorado es lo que determina que se fomenten unos valores u otros.

En los discursos del profesorado entrevistado y, sobre todo, entre los informantes del Contexto B (Ensenada), se ha dado un gran peso a la necesidad de no privilegiar a determinados estudiantes, en detrimento de otros. Al respecto, puede identificarse una congruencia con lo recogido en la legislación educativa de los escenarios investigados, ya que la no discriminación y la igualdad de trato hacia los estudiantes se encuentra en el fundamento de ambos sistemas educativos. Así, para el caso del Contexto A, se puede hacer referencia a la LOMCE (2013) que prescribe la igualdad de derechos y oportunidades, así como la superación de cualquier forma de discriminación. En esta misma línea, lo recogido en otros textos curriculares como el R.D. 126 para la etapa de Educación Primaria o el D. 254 para la etapa de Educación Infantil incluyen dichos principios como elementos transversales del currículo, así como refieren también la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y su abordaje dentro de la educación en valores en el aula. Por lo que respecta al Contexto B, cabe señalar que su legislación se encamina por senderos muy similares al incluir la igualdad, la equidad o la no discriminación en sus orientaciones. Por ejemplo, el planteamiento curricular para la Educación Básica (SEP, 2016b) incluye la igualdad entre los valores fundamentales sobre los que se ha de construir el proyecto educativo, al tiempo que la política sectorial para Educación Básica del Gobierno del Estado de Baja California (SEE, s/f) incluye la equidad educativa entre todos los sectores de la población como objetivo de la Educación Básica para este estado.

La inclusión y equidad educativa gozan de un largo recorrido en la investigación educativa, habiéndose encontrado distintos autores (Allan, 2010; Gallego y Rodríguez, 2016; Murdoch, 2019; Piquemal, Misir y Heringer, 2019; Raphael, Creely y Moss, 2019; Skliar, 2006; Veck, 2014) que han realizado aproximaciones a esta temática desde la perspectiva de la ética levinasiana. De hecho, uno de los presupuestos teóricos de la filosofía de Lévinas tiene que ver con la formulación del concepto de justicia en estos términos. Para Lévinas (1993; 1996) la presencia de un tercero es lo que determina la necesidad de limitar el privilegio del otro para tomar en consideración a quien se ha de responder primero, lo que puede ser traducido al ámbito escolar como la necesidad de que el docente determine a qué estudiante responder primero según la necesidad que presente.

Otro aspecto que los informantes de ambos escenarios han coincidido en señalar como identificativo de la categoría Justicia es la importancia de que la educación se ajuste a principios de justicia social. Esta idea encuentra soporte en la legislación educativa de los dos contextos investigados, destacando entre los textos considerados del Contexto A la compensación de desigualdades, así como la equidad educativa. Por ejemplo, la LOMCE (2013) indica que el sistema educativo se ha de inspirar en principios como la justicia social, la igualdad y la no discriminación, siendo la escuela una institución comprometida con la promoción de la justicia social. Así mismo, la LOMCE (2013) señala al contexto escolar “elemento compensador de las desigualdades” (p.97866), siendo este un indicador de calidad educativa. Para el caso de la legislación educativa del Contexto B, también se encuentran alusiones a la justicia como finalidad educativa, pero además destaca la atención prestada a las acciones compensatorias para el alumnado en situación de vulnerabilidad. Sobre lo anterior, el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) recoge que uno de los principales propósitos de la educación formal es contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, al tiempo que señala la pertinencia de prestar una mayor atención educativa a “la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja” (p.66).

Entre los antecedentes teóricos en la investigación educativa, se pueden señalar autores que han puesto de relieve la importancia de la justicia social en el contexto escolar desde la perspectiva de la ética levinasiana. Por ejemplo, Ortega y Mínguez (2001) asumen que la labor docente implica el esfuerzo por transformar las

condiciones estructurales que generan desigualdad y exclusión. Para Todd (2003b) la contribución a la justicia social que puede hacerse en el aula pasa por favorecer el aprendizaje desde el otro, en vez de sobre él, de modo que se posibilite el aprendizaje desde la diferencia. Igualmente, se pueden señalar otras cuestiones relacionadas con la justicia social que han sido estudiadas desde la teoría de la alteridad de Lévinas, como es el caso de la construcción teórica de los conceptos de identidad, etnia y raza y sus implicaciones para la justicia social (Atweh, 2011), la justicia social y la responsabilidad comunitaria en el ámbito educativo (Jackson, 2005; Todd, 2004) o la educación en derechos humanos y la justicia educativa (Donjuan, 2014; Todd, 2007).

Por otro lado, el profesorado entrevistado en ambos escenarios también ha señalado la importancia de educar para una ciudadanía democrática dentro del aula como indicador relevante de la categoría Justicia. La temática de la ciudadanía es tratada en reiteradas ocasiones en la legislación educativa revisada, puesto que el currículo de ambos contextos se refiere a ella como contenido y finalidad de la acción docente. En el Contexto A, la LOMCE (2013) indica que las sociedades actuales demandan ciudadanos “crecientemente responsables y formales” (p. 97860), de modo que recoge como una de las finalidades del sistema educativo “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable” (p. 97866). Al mismo tiempo, cuando se detallan los valores que se han de promocionar en el contexto escolar, se incluyen aquellos “valores que sustentan la democracia” (LOMCE, 2013, p. 97914). Igualmente, el planteamiento curricular para la etapa de Educación Primaria que se recoge en el R.D. 126 incluye “Competencias sociales y cívicas” (p. 19352), abogando por un tratamiento específico y transversal de la educación cívica y señalando el ejercicio de la ciudadanía activa como uno de los objetivos generales de la etapa. Además, el R.D. 126 regula la asignatura “Valores sociales y cívicos” donde se recogen objetivos y contenidos relacionados con la educación ciudadana y los derechos y deberes en sociedades democráticas.

En lo que concierne al Contexto B, en el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) se señala la formación en materia de ciudadanía como una necesidad a la que ha de contribuir el sistema educativo mexicano, ya que se asume que es mediante la realización de las facultades y el potencial personal como los sujetos podrán

participar en la vida social de forma activa y responsable. En este orden de ideas, especifica el planteamiento curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016b) que una de las finalidades de la educación en contextos escolarizados es la formación de ciudadanos “libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México” (p. 36). A su vez, entre los contenidos curriculares planteados para la Educación Básica (SEP, 2016b) se incluye una asignatura para Educación Primaria llamada “Formación cívica y ética” en la que se abordan distintos objetivos y contenidos sobre educación ciudadana de forma específica. En el siguiente nivel de concreción curricular se encuentra el Programa de Educación de Baja California 2015-2019 (SEE, s/f), en el que de nuevo se menciona la democracia y la justicia al detallar el conjunto de valores en los que se ha de inspirar la planificación y diseño de la acción educativa.

Acorde lo anteriormente expuesto sobre la postura de los docentes en materia de educación ciudadana y lo recogido por las leyes educativas de ambos escenarios, esta cuestión también ha tenido gran presencia en la investigación educativa. Por ello, pueden citarse distintos estudios que han tomado en consideración la ética de Lévinas para abordar diversas problemáticas relacionadas con la ciudadanía y la democracia, como son la educación cívica (Bruce, North y FitzPatrick, 2019; Paoletti, 2014), la educación cosmopolita y la ciudadanía democrática (Birk, 2011; Stevenson, 2012), la educación plural en sociedades cosmopolitas (Todd, 2008b; Zhao, 2015), la construcción de la democracia (Zhao, 2016), la pedagogía cívica y la alteridad (Prieto, 2012).

### **7.3.5. Heteronomía.**

En los discursos de los informantes clave de ambos contextos resulta llamativa la controversia generada al respecto de uno de los códigos incluidos en la categoría. Y es que la etiqueta: “Concibe que la preocupación por uno/a mismo/a va antes que la preocupación por los/las demás (FN)” ha tenido una gran presencia en los relatos de los docentes, aun siendo un aspecto opuesto a lo recogido en el modelo categorial. Precisamente, entre los docentes entrevistados se da una alta coincidencia en asumir que el profesorado ha de cuidarse a sí mismo como requisito previo para poder ocuparse del alumnado adecuadamente, ya que la preocupación

o implicación en una alta medida para con el entorno escolar se percibe como un fracaso y/o despropósito. Sin embargo, cabe señalar que este parecer del profesorado sobre la categoría Heteronomía no puede ser discutido a la luz de la legislación en materia educativa de sus contextos de origen, puesto que los textos legales revisados no hacen mención a esta problemática.

Lo anterior contrasta fuertemente con lo detallado en los antecedentes de la investigación al respecto de la teoría de la alteridad, donde la relación interpersonal es concebida por Lévinas (1991) como heterónoma y asimétrica a favor del otro. De hecho, autores como Todd (2016) o González R. Arnáiz (2002) defienden que una de las propuestas más novedosas de la filosofía de Lévinas es precisamente la asimetría como origen de toda humanidad. Al contrario de lo expresado por los docentes en las entrevistas, Lévinas (2016) concibe que en la relación interpersonal el otro siempre precede al yo, siendo este el principio que funda la moral heterónoma. Así, la bondad surge de “ser para el otro” (Lévinas, 2016, p.296) e implica “[h]acer algo por el otro. Dar. Ser espíritu humano es eso” (Lévinas, 1991, p. 91). Desde un punto de vista pedagógico, lo anterior implica hacerse cargo del otro y encargarse de él antes que de uno mismo (Mínguez, 2012) porque un encuentro verdaderamente educativo siempre es asimétrico (Bárcena, 2012). Por eso, dentro de la investigación educativa pueden señalarse distintos autores (Bárcena y Mèlich, 1999; Chalier, 2002; Kodelja, 2008; Strhan, 2009; Zhao, 2014a) que defienden una mayor atención a la heteronomía moral que parte del otro, dejando a un lado la autonomía racional como eje vertebrador de las relaciones en el contexto escolar para apostar por el reconocimiento como punto de partida (Bárcena y Mèlich, 2000; Chinnery, 2003; Pinto Araujo, 2019). Esta perspectiva sobre la relación entre educador y educando y sobre lo que significa enseñar resulta novedosa (Rodríguez-Martín, 2019), por lo que no sorprende que no se encuentre presente en los discursos de los participantes en esta investigación.

Otro de los componentes de la categoría Heteronomía que también ha resultado de interés en la información recabada en los contextos de estudio tiene que ver con el hecho de que los docentes inviertan tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia. Aunque este aspecto ha resultado relevante teniendo en cuenta la gran frecuencia de aparición, es reseñable que puede ser entendido desde distintos puntos de vista. Algunos participantes refieren dedicar parte de su tiempo de ocio a recibir

formación docente o a la preparación de actividades porque les resulta agradable o motivador. Mientras tanto, para otros profesores la dedicación de tiempo a tareas docentes fuera de la escuela tiene connotaciones negativas, especialmente si son tareas burocráticas, ya que no dedican este tiempo personal a la docencia de forma voluntaria, sino por no tenerlo dentro del horario de trabajo. Esta cuestión tan específica encuentra difícil soporte dentro de la legislación educativa o, al menos, no se han encontrado referencias más allá de la necesidad de formación y actualización docente (LOMCE, 2013; SEP, 2016a) en los textos analizados de los contextos estudiados.

Sin embargo, en los antecedentes teóricos sobre el tema se han encontrado alusiones a la vocación del profesorado en relación con la voluntad de extender su implicación con la docencia fuera de la escuela. Sobre ello, puede citarse la investigación realizada por Osuna, Díaz y López (2016), en la que se incluyó la “Vocación docente” como una de las cualidades personales del docente y, dentro de esta dimensión, se consideró la predisposición del profesorado a dedicar tiempo libre a tareas escolares. Paralelamente, se puede atender a las aportaciones de otros autores que han estudiado el rol que desempeñó Lévinas como docente durante los años que ejerció el magisterio en la ENIO. Al respecto, Malka (2006) afirma que el filósofo tenía “una auténtica vocación pedagógica, un amor por el estudiante” (p. 213), al tiempo que Rodríguez-Martín (2019) indica que estaba constantemente preocupado por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y les prestaba atención y apoyo incluso fuera del horario escolar. Por su parte, Chalier y Bouganim (2008) subrayan la intención de Lévinas de comprender la educación de su alumnado en un sentido amplio y no restringido a los momentos en que se encontraba dentro del aula, en la línea de lo apuntado por Gárate y Ortega (2013), quienes defienden que el perfil del buen docente incluye que el educador sea “un experto en humanidad, un enamorado de la vida” (p. 23).

Seguidamente, se puede identificar otro elemento que han tenido un peso también relevante dentro del conjunto de elementos incluidos dentro de la categoría Heteronomía y es la concepción del desarrollo personal como un proceso que requiere de las relaciones sociales. La importancia de la socialización de los escolares es un tema al que la legislación educativa de ambos escenarios brinda gran importancia, destacando la pertinencia de favorecer el establecimiento de

vínculos interpersonales adecuados como parte del desarrollo social y, por tanto, integral del alumnado. De este modo, en el Contexto A, el diseño curricular para la etapa de Educación Infantil recogido en el R.D. 1630 se advierte de la importancia de las relaciones afectivas que los infantes establecen con el medio social para la construcción de su identidad personal, y de ahí la pertinencia de que interioricen “pautas elementales de convivencia y relación social” (p. 479). Igualmente, el D. 254 recalca la ampliación y diversificación de las relaciones sociales que se da a lo largo de la etapa, así como su papel crucial para el desarrollo de los estudiantes, de modo que la “interacción entre iguales constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden” (p. 24965). En cuanto a lo apuntado para la etapa de Educación Primaria (R.D. 126), se considera que el niño primero elabora su identidad personal, conociéndose y aceptándose, para después poder reconocer al otro, comprenderlo y respetarlo. Por ello, se subraya la pertinencia de fomentar el respeto, la tolerancia, “la interdependencia positiva, la cooperación y la solidaridad” (p.19415) para el desarrollo social. Así mismo, el D. 198 añade que las relaciones interpersonales enriquecedoras fortalecen la convivencia en el entramado social que se da en el aula.

En términos muy similares se postula la legislación educativa del Contexto B, ya que el currículo nacional para la Educación Básica recogido en el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) también apunta que el desarrollo personal y social del estudiante van de la mano, estableciendo como uno de los propósitos principales de la educación en contextos escolarizados que los estudiantes desarrollen habilidades para las relaciones sociales. Por lo que se refiere al papel del profesorado al respecto, el planteamiento curricular para Educación Obligatoria (SEP, 2016b) indica que el docente debe promocionar el establecimiento de relaciones de aprendizaje entre estudiantes basadas en la comunicación. Además, el currículo mexicano asume que las emociones juegan un papel importante en los vínculos sociales, de modo que el aprendizaje emocional se orienta en estrecha relación con el desarrollo social.

La esfera relacional humana como fundamento para la construcción personal también es abordada por la literatura científica existente en el ámbito educativo. Desde la perspectiva de la antropología de la educación, se entiende que la socialización es intrínseca al ser humano como especie biológica, ya que está



predispuesto a vivir con otros congéneres (García Amilburu, 2009). El ser humano no es capaz de existir por sí solo, por lo que requiere del contacto con otros miembros de su especie para sobrevivir, siendo especialmente relevantes los vínculos que se establecen con el entorno cercano (Pérez Alonso-Geta, 2007). Por eso, para Fullat (1997) el plano social es constituyente, siendo la apertura al otro y a la comunidad aspectos intrínsecos al propio sujeto (Beorlegui, 2016). Entonces, vivir de forma humana implica establecer vínculos personales (Duch, 1998), en los que el lenguaje y la comunicación resultan fundamentales (Pérez Tapias, 1995). De ahí que uno de los ámbitos más elementales en los que va a incidir la institución escolar es en la socialización de los estudiantes Biesta (2017).

Por último, cabe atender a otra de los aspectos incluidos dentro de la categoría Heteronomía que ha recibido reiteradas alusiones en los relatos de los informantes clave. El profesorado de ambos contextos coincide en afirmar que el docente ha de anteponer la preocupación por su alumnado sobre el cumplimiento de su planificación didáctica, especialmente cuando se dan situaciones particulares que así lo requieren. Si bien esta idea no aparece reflejada en el contenido de las leyes educativas de ninguno de los dos escenarios de investigación, en la literatura científica existente en el área sí que se pueden identificar algunos autores que tratan cuestiones relacionadas. Este es el caso de autores como Säfström (2003) o Biesta (2015), quienes critican duramente la aplicación de conceptos como eficiencia o eficacia dentro del ámbito educativo y defiende que el profesorado no solo se plantee cuál es el modo más efectivo de emprender acciones didácticas, sino cuál es el más educativo. Esta postura es compartida por Vila (2019), quien denuncia que se tome como máximo referente pedagógico en el contexto escolar el rendimiento académico del alumnado, pues la rendición de cuentas sobre la consecución de los objetivos supone una fuerte presión para la relación educativa. De igual manera, Ortega (2004) se posiciona en contra de que la principal preocupación pedagógica sea dar cuenta de lo sucedido en el aula con la finalidad de alcanzar el mayor control posible de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A decir de Ortega y Romero (2019), esta concepción del proceso educativo vacía de sentido el papel del profesorado, ya que asimila la enseñanza a los procesos industriales en los que todo puede ser anticipado y

explicado. “Y la educación, por su propia naturaleza, escapa a todo control y planificación exhaustivos” (p. 35).

### **7.3.6. Contextualización.**

Los discursos de los docentes entrevistados en ambos escenarios han coincidido en considerar que uno de los aspectos más identificativos de la categoría Contextualización tiene que ver con el hecho de que el profesorado sea consciente de la diversidad de necesidades que tienen sus estudiantes y a las que ha de responder como docente. La legislación en materia educativa apoya esta idea, ya que considera las características del alumnado como heterogéneas. Además, la atención educativa a la diversidad es recogida por el currículo de ambos escenarios, al asumir que el docente ha de atender a los distintos perfiles que se encuentren en el aula. En los textos relativos al Contexto A, se puede observar que se señala a la diversidad del alumnado como principio que ha de contemplar la intervención educativa del docente (R.D. 126), al tiempo que se hace énfasis en la detección de dificultades, el apoyo educativo y la orientación en el proceso de aprendizaje (D. 198). En el caso del Contexto B, se alude al reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje y se indica que los docentes han de “identificar y fomentar los intereses personales y las motivaciones intrínsecas de los alumnos (SEP, 2016a, p. 45). A su vez, el currículo mexicano considera indispensable que se reconozcan tanto las necesidades como las capacidades desde el respeto a la dignidad del estudiante (SEP, 2016b).

En los antecedentes teóricos de esta investigación, se pueden advertir posturas encontradas al respecto de la atención a la diversidad en el ámbito escolar. Por un lado, autores como Kükürt (2015) o Gárate y Ortega (2013) conciben que el diseño de objetivos de aprendizaje no deja espacio a la pluralidad de características e intereses individuales, sino que atiende a una visión reduccionista del alumnado en la que impera un prototipo uniforme y abstracto de estudiante al que educar. Precisamente, el propio Lévinas (2016) realizó duras críticas a la tradición de pensamiento europeo que enfatiza lo objetivo o neutro en detrimento de lo personal o concreto, llegando incluso a considerarla como una “tiranía de lo universal y de lo impersonal” que redundaba en “un orden inhumano” (p. 275) en el que la idiosincrasia singular queda diluida. En este sentido, Biesta (2017) considera

insuficiente el enfoque constructivista del aprendizaje por implicar un concepto de enseñanza entendida como acompañamiento o revisión del alcance de los objetivos fijados por el docente, reduciendo su función al control del alumnado en el cumplimiento de propósitos estandarizados. Por otro lado, se encuentran autores que se basan en la ética de la alteridad precisamente para proponer un atención o respuesta al otro concreto, al educando que tengo enfrente en la relación cara a cara (Bello, 1997), porque todo ser humano se encuentra marcado por “las determinaciones de un tiempo biológico y psicológico” (Charlier, 2002, p.139) que le brindan unas características específicas. Por ello, al ahondar en las prácticas pedagógicas que desarrolló Lévinas durante el tiempo que ejerció el magisterio en la ENIO, Chinnery (2010) destaca el apoyo prestado a cada estudiante para tratar de encontrar el modo de profundizar en sus intereses particulares. De ahí que, cuando Gárate y Ortega (2013) perfilan los presupuestos que hacen de la pedagogía de la alteridad una educación “con rostro humano”, incluyen la consideración del alumnado “en su circunstancia” concreta (p. 238).

En segundo lugar y en estrecha relación con lo apuntado anteriormente, los relatos del profesorado participante en este estudio coinciden en señalar a otro elemento como identificativo de la categoría Contextualización. Los docentes de ambos escenarios muestran un gran acuerdo en que es importante modificar la propia práctica docente para adaptarse a las necesidades de cada grupo-clase de alumnos/as. Al igual que en el caso anterior, la legislación educativa da soporte a esta idea, en tanto que prescribe que las orientaciones generales incluidas en el currículo educativo han de ser concretadas para las particularidades que presente el alumnado. Así, por ejemplo, en el Contexto A, el R.D. 1630 dirigido a la etapa de Educación Infantil indica que corresponde al equipo docente de cada centro educativo concretar el currículo establecido por las administraciones educativas para adaptarlo a las características específicas del alumnado al que va dirigido. Al mismo tiempo, el D. 254 insiste en que la atención educativa a la diversidad implica ofrecer una respuesta pedagógica que se adecúe a “las diferentes motivaciones, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño o niña”, ya que la adaptación de la tarea educativa a las distintas necesidades requiere de una “respuesta apropiada de carácter preventivo y compensador” (p. 24964) que puede alcanzarse a través de una atención individualizada y adaptada a las características personales.

Igualmente, el R.D. 126 marca unas directrices muy similares para la etapa de Educación Primaria, al asumir que la intervención educativa que realice el profesorado deberá entenderse como una “atención personalizada en función de las necesidades de cada uno” (p. 19355) y en conexión con las características que presente el alumnado (D. 198).

Para el caso del Contexto B, igualmente se presupone la adaptación de la práctica docente a las particularidades del alumnado, mediante una comunicación efectiva y una atención personalizada, tal y como se refleja en el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a). Además, sobre la concreción curricular que se ha de realizar a nivel de centro y de aula, en el texto se recoge que “los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a alumnos de características heterogéneas” (p. 56). En esta misma línea, el planteamiento curricular para la Educación Básica (SEP, 2016b) indica la pertinencia de que el profesorado conozca los intereses y circunstancia particular de cada uno de sus estudiantes para poder “planear mejor la enseñanza, así como buscar contextualizaciones que inviten a los aprendices a involucrarse más en su aprendizaje” (p. 50).

Por otra parte, en lo concerniente a la literatura científica de investigación sobre pedagogía de la alteridad pueden señalarse algunos autores que defienden la necesidad de que el docente realice las modificaciones pertinentes para poder dar una respuesta adecuada a las situaciones educativas que se presenten. Sobre este asunto, Martín-Alonso, Blanco y Sierra (2019) afirman que para poder tildar a una relación en el contexto de aula como educativa se requiere que el profesorado conozca las necesidades de su alumnado, así como la manera en que puede apoyarles para que las superen. Por su parte, Ben-Pazi (2017) defiende que, a través de las alusiones de Lévinas a la educación judía en sus obras, se deja ver la importancia que otorgó el filósofo a que el maestro busque en su interior el enfoque pedagógico adecuado a cada situación. De ahí que Rosero y Cárdenas (2015) afirmen que, desde la perspectiva de la ética de Lévinas, una de las formas en que el docente puede atender a la alteridad del estudiante es teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje y adaptando su praxis pedagógica a él.

Otro de los elementos incluidos dentro de la categoría Contextualización al que los docentes de los dos escenarios investigados han otorgado gran importancia en sus

discursos es al modo de considerar las características del entorno socioeconómico de cada alumno/a en la práctica docente que se lleva a cabo dentro del aula. En la legislación educativa de los dos contextos investigados se pueden encontrar referencias a esta cuestión. Así, en lo relativo al Contexto A, se puede atender a la LOMCE (2013) en cuyo contenido se comprenden orientaciones sobre la necesidad de adecuar las enseñanzas curriculares al entorno social de los estudiantes. Similarmente, el R.D. 1630 que recoge el currículo educativo para la etapa de Educación Infantil señala que los centros docentes desarrollarán las directrices curriculares establecidas por las administraciones educativas con la finalidad de adaptarla a la realidad educativa del contexto socioeconómico. Del mismo modo, el D. 254 hace hincapié en la necesidad de trabajar de forma colaborativa con la comunidad educativa para así integrar las necesidades derivadas de la realidad educativa y el contexto en que viven las familias que acuden al centro. En la etapa de Educación Primaria, el D. 198 se refiere a la adaptación del quehacer docente al entorno en el que se da la acción educativa, afirmando que se han de “abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto” p. 33061). En lo referente al Contexto B, el contenido del Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a) también incluye reiteradas referencias a esta cuestión, indicando de manera expresa la necesidad de adecuar las enseñanzas curriculares al entorno social. Al mismo tiempo, se brindan orientaciones para que las escuelas propicien el diseño de “situaciones didácticas que reflejen una interpretación del mundo a la par de demandar que los estudiantes aprendan en circunstancias que los acerquen a su realidad.” (p. 51). El currículo mexicano propuesto por la Secretaría de Educación Pública para la Educación Obligatoria (SEP, 2016b) refiere la pertinencia de buscar a nivel de escuela una concordancia entre las condiciones reales, las finalidades y los contenidos del currículo y, a la vez, indica la conveniencia de que los cambios que se produzcan en este sentido sean adecuados a las posibilidades y circunstancias peculiares de cada centro educativo. Por ello, le corresponde a cada escuela y a cada docente hacer uso de la flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas, potenciando con ello el alcance del currículo” (p. 233). Además, el planteamiento curricular para Educación Obligatoria (SEP, 2016b) propone que el docente debe “buscar contextualizaciones que inviten a los aprendices a involucrarse más en su aprendizaje” (p. 50) y el Programa de Educación de Baja California 2015-2019 (SEE, s/f) se muestra a favor del impulso de modelos

educativos que favorezcan la “intervención en las escuelas de acuerdo a sus resultados y su contexto” (p. 88).

Los antecedentes teóricos en el tema investigado también avalan la integración del contexto social en la tarea educadora del profesorado. De hecho, el contexto que envuelve la práctica pedagógica puede ser entendido como las particularidades culturales en las que se inserta (García Amilburu, 2009), como la realidad socioeconómica que la envuelve (Gárate y Ortega, 2013) o como las condiciones espaciotemporales que la sitúan en unas coordenadas históricas determinadas (Freire, 2012). En cualquier caso, para Vila (2019), enfocar la docencia desde el entorno en el que se inserta “supone ver lo potencial desde lo singular mirando desde lo colectivo y contextual” (p. 191). Por su parte, Ortega (2018) defiende que una de las primeras exigencias del educador es precisamente esta: asumir la circunstancia en que vive su alumnado en la práctica educativa como punto de partida de cualquier propuesta docente, ya que intentar educar al margen de ella es un claro despropósito.

### **7.3.7. Testimonio.**

Entre los elementos incluidos dentro del modelo categorial de pedagogía de la alteridad construido, el profesorado de ambos escenarios de investigación ha coincidido en señalar a uno de ellos como el más identificativo de la categoría Testimonio. Por la gran frecuencia de aparición en las entrevistas realizadas, es destacable la importancia que han otorgado los docentes a la conducta que muestran ante su alumnado, siendo entendida como una fuente de aprendizaje. Dentro de las teorías del aprendizaje, puede entenderse que esta idea guarda una estrecha relación con lo que se conoce como aprendizaje vicario o aprendizaje por observación, de modo que no sorprende que se encuentre implícita en el contenido de la legislación en materia educativa. Un ejemplo sobre ello puede observarse en el planteamiento curricular para la Educación Básica del Contexto B (Ensenada) dictado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016b) cuando recoge las siguientes palabras: “[l]os maestros serán modelos de conducta para sus alumnos, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos, tanto frente a sus alumnos como compartiendo las actividades con ellos” (p. 49).

En la literatura de investigación educativa existente sobre la temática tratada, es posible identificar algunos autores que comparten la idea de que el docente no solo enseña contenidos académicos, sino que su sola presencia, el modo en que se comporta dentro del aula también es fuente de aprendizaje para el alumnado. Así, por ejemplo, para Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020), las experiencias de aprendizaje que se dan en la escuela no se reducen a lo estrictamente planificado por el docente, como son los objetivos y contenidos de aprendizaje, ya que se dan otro tipo de experiencias que emergen de “las historias vividas, los testimonios contados y narrados por nosotros y otros” (p. 152). Por ello, Martín-Alonso, Blanco y Sierra (2019) defienden que no se puede pensar la relación educativa al margen de la experiencia subjetiva que se da en el aula, esto es, del encuentro entre educador y educando. El propio Lévinas (2004) afirma que la “experiencia fundamental, que la misma experiencia objetiva supone, es la experiencia del Otro” (p. 364). Al analizar el empleo que hace Lévinas en sus obras del término “maestro”, Todd (2008a) indica que se refiere al aprendizaje que se da por la presencia del otro de todo aquello que aún se desconocía, incluyendo tanto los contenidos o conocimientos de orden académico que nos transmite como la experiencia de situarse ante otra persona que se muestra como otro (distinto al yo) y que me muestra un discurso diferente al propio a través de la relación interpersonal que se establece.

Seguidamente, cabe atender a otro de los elementos de la categoría Testimonio que ha aparecido con una gran frecuencia en los discursos de los docentes entrevistados. Así, el profesorado de ambos contextos ha otorgado un gran peso a la necesidad de que el docente sea sincero con su alumnado. Pero, esta sinceridad es entendida como el hecho de comportarse de un modo genuino o auténtico con el alumnado y no tanto como la expresión de un contenido informativo al completo. En otras palabras, el profesorado puntualiza que, en determinadas ocasiones, comunicar toda la verdad al estudiante conllevaría herirle y esto podría resultar en exceso cruel, sobre todo cuando existen realidades dolorosas. Entonces, en aquellos casos en que la verdad pueda doler o pueda no ser adecuada para el estudiante, el profesorado coincide en que limitar la sinceridad para presentarla de un modo apropiado puede ir de la mano de su autenticidad o entereza como profesional docente. En lo que se refiere al soporte que encuentran estas ideas en el marco legislativo de cada uno de

los contextos, cabe señalar que no se han encontrado referencias al respecto en los textos considerados en ninguno de los dos escenarios. Por otro lado, en lo concerniente a la presencia de la sinceridad como cualidad del docente en los antecedentes teóricos de la investigación puede decirse que las referencias encontradas no son abundantes. En relación con el comportamiento genuino del docente, Lévinas (1991) señala que la transmisión intergeneracional puede ser entendida como una forma de transmisión genuina de experiencias vitales, en tanto que representa una actualización de lo aprendido en tiempo pasado al presente. Esta forma de testimonio es para Mèlich (2002) “uno de los elementos esenciales de toda educación” puesto que sin ella “la educación no podrá ser sapiencial, es decir, transmisión de experiencia, sino únicamente ciencia, traspaso de conocimientos” (p. 109). Por eso, Lévinas (2006) sitúa esa transmisión genuina de experiencias en el centro de la relación educativa, pues se trata de una “historia que va de maestro a alumno” y es a través de ella como cobran sentido las aportaciones de cada persona, cada sociedad y cada tiempo (p. 15).

En tercer lugar, sobre los elementos que han recibido una mayor atención dentro de la categoría Testimonio, cabe atender al código “Cree que un/una maestro/a ha de ser un modelo a seguir fuera del aula”. A pesar de que los docentes y, especialmente, los entrevistados del Contexto A le han otorgado gran importancia no se han encontrado concordancias con esta cuestión en lo recogido en la legislación educativa de ninguno de los escenarios investigados. En lo concerniente a lo recogido en los antecedentes teóricos en la investigación educativa sobre el tema, puede citarse la postura de Rodríguez-Martín (2019) al respecto del modo de entender la enseñanza de Lévinas que puede ser extraído de su desempeño docente en la ENIO, ya que indica que el modo en el Lévinas enfocaba la educación de los estudiantes a su cargo no se encontraba restringido “a los conocimientos transmitidos en el aula, sino como una formación integral de los alumnos” (p. 47).

En último lugar, cabe atender a otro de los elementos de la categoría Testimonio que ha tenido una presencia considerable en los discursos de los docentes, sobre todo entre los informantes clave del Contexto B. El profesorado ha otorgado gran importancia a que el docente sea un ejemplo de los valores que quiere transmitir a su alumnado, mostrándolos en su propio comportamiento. Sobre lo recogido en la legislación educativa de ambos escenarios a propósito de esta cuestión, es preciso



señalar que, tanto para el caso del Contexto A como del Contexto B, los valores son contemplados en el currículo educativo como contenido y finalidad de la acción docente. Sin embargo, las orientaciones que se aportan al respecto de la educación en valores en el aula no abordan si los valores en los que se ha de educar deben o no ser coherentes con los que posee el profesorado y, por tanto, los que inevitablemente muestra ante su alumnado.

En contraste con la ausencia de soporte al respecto de este asunto en el contexto legislativo, puede atenderse a los antecedentes teóricos en la investigación educativa donde sí que se puede observar un cierto respaldo. Muy en relación de lo expresado con anterioridad a propósito de la experiencia, la práctica pedagógica incluye la expresión de los valores que posee el docente, en tanto que forman parte de lo que es como humano y de lo que transmite a los demás. En opinión de Jaramillo, Cortes y Jaramillo (2020), la relación educativa es un encuentro en el que educador y educando “son permeados por lo que cada uno es”, de manera que “el maestro da no solo lo que sabe sino su humanidad, da lo que es, lo que ha sido y también, aquello que no es” (p. 158), siendo testimonio con su propia experiencia (Mèlich y Palou, 2001). Atendiendo ahora a las interacciones cotidianas que Lévinas tuvo durante su etapa como profesor, Chinnery (2010) destaca como el docente transmite a través de su comportamiento lo que ha llamado como testimonio pedagógico, esto es, la actualización de conocimientos y transmisión de valores y experiencias vitales que resultan educativas para el alumnado.

#### **7.4. Sobre la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico y los discursos de los docentes**

Uno de los objetivos específicos formulados para el abordaje de esta investigación tiene que ver con la identificación de aquellas categorías de la pedagogía de la alteridad que se encuentran en mayor sintonía con la práctica docente que se da en las escuelas en la actualidad. Por este motivo, una vez que han sido detallados los aspectos que resultan más significativos de cada categoría para el profesorado entrevistado, conviene tomar en consideración en qué medida han estado presentes en los discursos de los docentes. A continuación, puede observarse en la Figura 23

que, si bien no se han dado diferencias extremas entre categorías, no todas han resultado igual de relevantes en los relatos de los participantes.

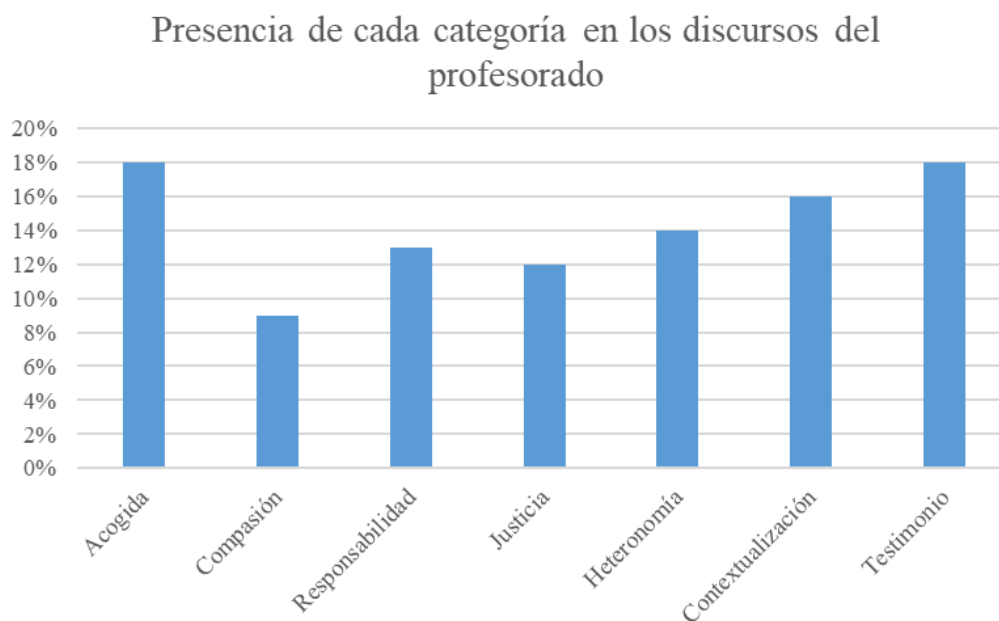


Figura 23. *Presencia de cada categoría en los discursos del profesorado.*

Puede advertirse que las categorías que han estado presentes en una mayor medida en los relatos de los docentes entrevistados en los dos escenarios investigados son Acogida y Testimonio, seguidas de Contextualización. Esto quiere decir que, entre todos los aspectos incluidos en el modelo categorial de pedagogía de la alteridad, el profesorado participante ha considerado que en la práctica docente son de mayor interés o se encuentran más vinculados aspectos incluidos en estas categorías. Así, dentro de Acogida, destacan el respeto hacia el educando y sus particularidades, la confianza que se genera en la relación educativa, la hospitalidad y disponibilidad que muestra el docente ante las solicitudes de su alumnado y, en referencia a Testimonio, destaca el comportamiento genuino del docente, así como el modelo de conducta que presente ante su alumnado y los valores morales que posea.

Por otro lado, puede decirse que, en cierto modo, no sorprende que la categoría Contextualización haya aparecido con gran frecuencia en los relatos del profesorado, si se tiene en cuenta el amplio respaldo que encuentra el contenido incluido en esta categoría en la legislación educativa. Al mismo tiempo, sí que resulta significativo que la categoría Compasión sea la que se encuentra más alejada de la práctica educativa en el contexto escolar, a decir por la frecuencia de aparición

en los discursos del profesorado participante. Precisamente, Compasión y Responsabilidad son dos categorías que en la literatura científica en investigación educativa sobre la ética de Lévinas gozan de un mayor recorrido, pues representan conceptos nucleares de la filosofía de la alteridad de este autor.

Sin embargo, puede atenderse a otras temáticas no recogidas en el modelo categorial que han aparecido con una frecuencia considerable en los relatos de los docentes entrevistados a colación de las preguntas realizadas. De esta manera, los temas reflejados en las categorías emergentes podrían suponer nuevos aspectos a considerar en el constructo teórico de la pedagogía de la alteridad con el fin de aproximar este planteamiento pedagógico a la realidad que experimenta el profesorado en las aulas. Entre los nuevos tópicos emergidos, destaca la importancia otorgada a las familias y, de un modo más específico, a la educación que reciben los estudiantes en el entorno familiar, el apoyo educativo existente en el ámbito familiar para alcanzar objetivos educativos y realizar tareas escolares, así como la relación entre el entorno familiar y escolar. Cabe reseñar al respecto de esta cuestión que en la legislación educativa se indica la pertinencia de dar cabida a la participación de las familias en la educación de los escolares y de adoptar una actitud cooperativa con los familiares sobre cualquier asunto relacionado con la educación.

Otro de los temas que los participantes en la investigación han mencionado de forma reiterada tiene que ver con los beneficios que se obtienen del trabajo coordinado entre distintos profesionales de la educación que atienden al mismo alumnado, ya que redundan en una mayor adecuación de la intervención educativa, así como en una mejora del proceso de aprendizaje de los educandos. Paralelamente, se ha advertido en los discursos del profesorado participante una coincidencia en señalar que en el desempeño escolar de los estudiantes son varios los factores que influyen, no recayendo toda la responsabilidad del progreso académico del alumnado en el docente. Concretamente, los docentes refieren la importancia de que tanto el apoyo del entorno familiar y social del estudiante, como sus capacidades y esfuerzo personal, aunado a una adecuada intervención pedagógica por parte del profesorado, se encuentren presentes para que el proceso educativo desarrolle al máximo las potencialidades del estudiante.

Por otra parte, otra de las temáticas que ha emergido en los discursos del profesorado tiene que ver con la experiencia docente y el aprendizaje que se obtiene de ella para mejorar los procesos educativos, así como las cualidades personales que se posean en relación con la gestión de los propios impulsos, frustraciones y emociones en las distintas situaciones que se puedan plantear dentro del aula. En este sentido, se considera que es a través del aprendizaje experiencial, así como del propio aprendizaje personal como el docente puede desempeñar mejor su tarea educativa. Al mismo tiempo, en los relatos de los participantes también se hicieron referencias en varias ocasiones a cuestiones de tipo organizativo y, sobre todo en el ámbito de la escuela pública, a la excesiva ratio estipulada en la actualidad de un elevado número de estudiantes a atender por cada docente. Sobre ello, consideran que los grupos de alumnos en exceso numerosos dificultan enormemente la calidad educativa y la relación que el profesor puede entablar con cada estudiante en particular puesto que no disponen del tiempo necesario para apoyar individualmente en las tareas a desarrollar y, lo que es más importante, mirar a cada educando desde la idiosincrasia que le es propia.

## **CAPÍTULO 8**

### **Cierre de la investigación**



Tras la finalización de las distintas etapas que han formado parte de esta investigación, conviene disponer de unas breves conclusiones que sintetizen el trabajo realizado y los hallazgos obtenidos. Al mismo tiempo, puede resultar interesante señalar el alcance y contribución de este trabajo al conocimiento existente en la investigación pedagógica en Teoría de la Educación, reconociendo las limitaciones identificadas durante el proceso desarrollado, así como apuntar algunas posibles vías para futuros estudios que se lleven a cabo sobre el tema.

### **8.1. Conclusiones**

La primera de las conclusiones que se puede extraer tras la realización de este estudio tiene que ver con la comparación de la información recabada en ambos escenarios de investigación, con el fin de arrojar algo de luz sobre si la localización geográfica puede o no suponer un condicionante para el tema investigación. Al respecto, es posible concluir que no existen discrepancias sustanciales entre los discursos del profesorado del Contexto A (Región de Murcia) y los que han emergido del Contexto B (Ensenada, B. C.) sobre las categorías analizadas de la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico. Asimismo, más allá de la ubicación geográfica se tuvieron en cuenta otras variables relacionadas con el profesorado, tanto de tipo sociodemográfico como en relación con el ejercicio de la docencia. Igualmente, se tomaron en consideración otras variables relacionadas con el centro educativo en el que cada participante ejerce el magisterio, así como las características del entorno del mismo.

Lo cierto es que no se puede afirmar que algunas de las variables anteriores condicionen la afinidad existente entre la práctica educativa del docente y los parámetros de la pedagogía de la alteridad evaluados. Esto quiere decir que, al menos para el caso del profesorado entrevistado, el quehacer educativo de un docente puede encontrarse más o menos apegado a los principios que sustenta la pedagogía de la alteridad independientemente los factores considerados. Por citar algunos ejemplos, entre ellos se incluyeron aspectos como la edad del docente, la etapa educativa a la que atiende, la especialidad, la titularidad del centro en el que desempeña su labor o las características socioeconómicas del entorno de este. Entonces, que la práctica educativa se acerque al planteamiento recogido en la

pedagogía de la alteridad puede tener que ver con otros aspectos relacionados con el modo de comprender la propia tarea como educador, así como la alteridad del alumnado y la relación educativa que se establece.

En segundo lugar, se pueden extraer algunas conclusiones sobre la relación existente entre lo expresado por los docentes participantes en esta investigación y el constructo teórico de la pedagogía de la alteridad. Entre el conjunto de categorías incluidas en el modelo categorial elaborado, los profesionales entrevistados otorgaron un mayor peso en sus discursos a Acogida, Testimonio y Contextualización, de modo que pueden considerarse estas tres categorías como las más vinculadas al quehacer del docente en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Asimismo, en los relatos de los docentes puede advertirse que hay algunos elementos de las categorías que resultan de mayor interés para la práctica educativa que se da en las aulas en la actualidad. A saber:

Sobre la categoría Acogida, destaca la importancia otorgada a la confianza que se genera en la relación educativa entre educador y educando. Esa confianza es entendida como la capacidad del docente para crear un espacio de afecto, seguridad y protección que se manifiesta a través del modo de acercarse a su alumnado. Además, también ha resultado relevante 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. En esta línea, destaca el rol del docente como facilitador de obstáculos para el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, así como el modo de abordar la diferencia dentro del aula, esto es, poniendo en valor y respetando las características personales de cada educando.

En lo referente a la categoría Testimonio, resulta llamativo que haya sido una de las que ha recibido un mayor peso, teniendo en cuenta el escaso soporte que recibe del marco legislativo. Entre los elementos de esta categoría, se ha considerado que el comportamiento del docente en el aula es una fuente de aprendizaje para el educando. Además, resulta relevante que el docente se comporte de forma genuina y auténtica en la relación educativa y que ejemplifique los valores en su propia conducta, representando un modelo también fuera del aula. En este sentido, la práctica docente y el constructo teórico de la pedagogía de la alteridad encuentran



una gran sintonía, pues en ambos casos se deja atrás la concepción tradicional de la enseñanza como transmisión de contenidos curriculares para considerar que el profesorado enseña asimismo las vivencias, experiencias y valores que posee.

Por lo que respecta a la categoría Contextualización, se pone de relieve la necesidad de tener en cuenta la diversidad de características, intereses y necesidades que presenta el alumnado agrupado en una misma aula, en la línea de lo planteado por las pedagogías inclusivas y por las orientaciones sobre la atención educativa a la diversidad recogidas en la legislación educativa de ambos escenarios. Sobre ello, se destaca que los docentes han de modificar la propia práctica docente, incluyendo las adecuaciones que resulten pertinentes para adaptarse a las características del entorno socioeconómico del centro educativo y a la realidad que vive el alumnado fuera del aula. Así, la praxis educativa y la pedagogía de la alteridad hallan puntos de encuentro al compartir una concepción de la alteridad del alumnado en la que se asume que es la circunstancia concreta del educando ha de constituir el punto de partida de cualquier acción educadora.

En lo relativo a la categoría Heteronomía, cabe destacar la gran distancia entre los elementos incluidos en esta categoría con las orientaciones curriculares recogidas en la legislación educativa como marco que orienta la acción docente. Precisamente, el aspecto en que se ha encontrado una mayor relación entre la práctica educativa y el constructo teórico de la teoría de la alteridad coincide con el único elemento de la categoría considerado en el currículo educativo: la consideración del plano social y relacional como constituyente del ser humano y, por tanto, crucial para un correcto desarrollo socioeducativo. Por otra parte, sobre el contenido de esta categoría resulta significativo la discrepancia entre la teoría y la praxis al respecto de la asimetría en la relación educativa; y es que el profesorado considera que es preciso cuidar su bienestar personal como requisito previo para atender adecuadamente a su alumnado. No obstante, dentro del quehacer docente se da prioridad a responder a las necesidades de los educandos antes que al cumplimiento exhaustivo de la planificación didáctica. Así, se antepone la respuesta al otro, al educando, sobre cualquiera otra tarea docente, limitando esa asimetría en la relación al perjuicio del propio bienestar personal.

Sobre la categoría Responsabilidad, resulta especialmente importante para el profesorado la preocupación por la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la formación y desarrollo profesional docente, así como la reflexión sobre la propia práctica educativa. Este aspecto encuentra posturas afines en la teoría pedagógica considerada, a condición de que la reflexión emprendida tenga que ver con las finalidades de la práctica educadora del docente. Otro de los aspectos que ha resultado de interés sobre esta categoría es la responsabilidad del educador de hacerse cargo del alumnado, en lo referente a su bienestar físico y emocional, así como de los procesos de aprendizaje que tienen lugar dentro del contexto escolar. El modo en que el docente se hace cargo de sus educandos en la relación educativa implica una actitud de cercanía y la consideración del vínculo que se crea con cada educando de forma particular.

Por lo que se refiere a la Justicia, se destaca el ajuste del comportamiento del docente dentro del aula a criterios relacionados con la justicia y la equidad. Ello resulta especialmente importante en el modo de abordar las relaciones educativas con sus educandos, de modo que la atención que preste el docente a cada cuál responda a las necesidades que presente y no a cualquier otro motivo o forma de privilegio. Esta manera de comprender la justicia en el contexto educativo se encuentra muy cercana a los principios considerados en la pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico. Además, de los relatos del profesorado puede extraerse la apreciación de la educación cívica y la justicia social como finalidades importantes de los procesos pedagógicos. En la práctica educativa actual se asume, por tanto, que la educación formal debe tratar de compensar las desigualdades derivadas de las diferencias de origen en la medida de lo posible, favoreciendo a su vez una socialización basada en el aprendizaje desde la diferencia.

Por último, la categoría Compasión ha sido considerada la menos vinculada a la praxis educativa en las aulas, a decir por los profesionales entrevistados. Siendo una de las categorías con mayor recorrido en la investigación pedagógica sobre el tema, no se encuentra presente en el marco legislativo que orienta la educación en contextos escolarizados. Dentro de la categoría Compasión, los aspectos más destacados o con mayor relevancia en la práctica educativa tienen que ver con la capacidad del docente para ponerse en el lugar del otro, comprendiendo su situación concreta. De un modo similar y en sintonía con lo recogido en el planteamiento

teórico de la pedagogía de la alteridad, se pone de relieve la afección y malestar que siente el docente ante situaciones perjudiciales o que afectan negativamente al educando, especialmente cuando escapan a la intervención educativa dentro del entorno escolar.

En general, puede concluirse sobre la relación entre la práctica educativa investigada y la pedagogía de la alteridad como constructo teórico que hay puntos de encuentro, como los detallados anteriormente, pero también existen distancias que los separan. Parece manifiesto que una de las ideas en la que se da una mayor cercanía es en considerar que los vínculos interpersonales que se crean en los entornos escolares rebasan lo estrictamente académico o curricular, dejando un gran espacio a otros factores de diversa índole (morales, afectivos, personales, relacionales, motivacionales, organizativos, laborales, contextuales) que convergen en definir el encuentro en que se fragua la relación educativa de alteridad entre educador y educando.

## **8.2. Contribución y alcance de la investigación**

A lo largo de las diferentes etapas que integran esta investigación se han ido alcanzando una serie de hitos que pueden ser entendidos como contribuciones a la investigación existente sobre el tema de estudio. Desde una perspectiva general, el principal aporte de esta tesis doctoral tiene que ver con el propósito de encontrar las posibles relaciones existentes entre la práctica educativa y la pedagogía de la alteridad. En otras palabras, en esta investigación se ha indagado sobre el planteamiento pedagógico basado en la teoría de la alteridad de Lévinas desde el punto de vista de la praxis educativa en contextos escolarizados, contribuyendo a disminuir la distancia entre el dominio teórico y el práctico existente sobre el tema. Al mismo tiempo, desde una perspectiva más específica, esta investigación ha conllevado la obtención de insumos que pueden resultar de utilidad para futuros estudios como, por ejemplo, la construcción y validación de un modelo categorial y de un instrumento de recogida de información cualitativa que aportan mayor operatividad al constructo teórico de la pedagogía de la alteridad y, por ende, pueden facilitar su investigación en la práctica educativa.

### **8.2.1. Limitaciones del estudio realizado.**

Cuando una investigación finaliza, es el momento oportuno para señalar aquellos aspectos que hayan podido suponer algún tipo de limitación al proceso desarrollado, bien sea por las características propias del estudio realizado o por la información disponible en el área investigada. Por lo que respecta a las limitaciones identificadas en la revisión de la literatura científica sobre el tema de estudio, cabe destacar la escasez de estudios empíricos en el contexto de la educación formal, especialmente en las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria. Igualmente, se ha podido constatar la falta de programas formativos en pedagogía de la alteridad dirigidos a docentes o estudiantes, así como la necesidad de aumentar las aproximaciones a la realidad educativa de las aulas a través de otras tipologías de investigación, como pueden ser la etnografía o la investigación-acción.

Sobre las particularidades de esta investigación que han podido limitar de algún modo los resultados obtenidos, es preciso señalar que la utilización de un modelo categorial definido de forma previa a la etapa de recogida de información puede suponer tanto una ventaja como un inconveniente para un estudio de tipo cualitativo. Así, el apego a un modelo de categorías definido a priori según la teoría existente sobre el tema puede limitar la variedad de información que se recolecte en el campo de estudio y, seguidamente, implicar la pérdida de información durante el proceso de análisis de datos al favorecer un proceso de categorización de tipo deductivo. Por otro lado, teniendo en cuenta que el modelo categorial pone el foco en unos tópicos determinados, se asegura la recogida de toda la información que pueda resultar relevante sobre esas cuestiones en particular. Por eso, una de las limitaciones de esta investigación es que en el modelo categorial construido se ha tratado de recoger los rasgos más identificativos de la pedagogía de la alteridad, pero puede que existan otros elementos de interés para la práctica educativa que se hayan quedado al margen de este estudio.

Otro aspecto que ha podido suponer un límite a la investigación desarrollada, aun formando parte del propio diseño de investigación es la elección de la entrevista como técnica de recogida de información. La situación de entrevista no permite conocer hasta qué punto los relatos de los informantes se ajustan a la realidad, pudiendo existir un cierto sesgo de deseabilidad social en sus respuestas. Es decir,

lo que el docente expresa en la entrevista es su percepción o visión particular sobre las cuestiones que se le plantean, en este caso, sobre su propia práctica. Pero, puede que sus discursos estén condicionados por la creencia de que una determinada respuesta pueda ser más conveniente para la situación de entrevista o vaya a tener una mayor aceptación social.

### **8.2.2. Recomendaciones para futuras investigaciones.**

En cuanto a las líneas de investigación que pueden ser sugeridas tras la realización de esta investigación, cabe destacar el interés de diversificar las metodologías de investigación utilizadas para indagar acerca de esta temática. Así, podría resultar interesante el empleo de la teoría fundamentada para descubrir nuevas categorías que puedan enriquecer el modelo teórico o para explorar otros elementos que puedan contribuir a acercar las categorías ya identificadas a la realidad de los centros educativos. Igualmente, el estudio de la pedagogía de la alteridad en el contexto escolar desde un enfoque cuantitativo podría resultar fructífero, por ejemplo, a través de la utilización del análisis factorial que permita conocer las interrelaciones subyacentes a las distintas categorías incluidas en el constructo teórico. A su vez, la utilización de diseños cuantitativos permite la inclusión de una cantidad sustancialmente mayor de participantes en el estudio, de modo que se pueda aumentar la variedad de experiencias y percepciones de docentes recogidas acerca de esta temática.

En cuanto a la prospectiva para futuras investigaciones sobre pedagogía de la alteridad, también podría ser recomendable la elección de otros escenarios de investigación distintos a los escogidos para esta investigación, así como la indagación acerca de la práctica docente en otras etapas educativas distintas a la Educación y Educación Primaria. La elección del contexto condiciona los resultados en los estudios cualitativos, de modo que puede resultar de interés la ubicación en contextos culturales dispares (como el contexto asiático, anglosajón o nórdico, por citar algún ejemplo) donde el modo de entender los vínculos interpersonales en el aula podría diferir de los entornos hispanohablantes considerados en este caso. De forma similar, la relación entre el educador y el educando puede ser entendida de forma distinta en otras etapas educativas, como la educación secundaria o universitaria, donde la transmisión de contenidos

curriculares tiene una mayor presencia y la ratio de estudiantes incluidos en un mismo grupo es aún mayor que en Educación Básica.

Otra propuesta que se podría realizar en estudios posteriores es la investigación sobre la pedagogía de la alteridad y la relación educativa en otros ámbitos educativos ajenos al contexto escolar, como puede ser los vínculos y relaciones pedagógicas que se crean en el tejido asociativo o en otros escenarios relativos a la educación no formal (ludotecas, academias, escuelas de idiomas, etc.). Además, podría resultar de gran valía para la línea de investigación en pedagogía de la alteridad la realización de estudios orientados a conocer la viabilidad de que este planteamiento pedagógico sea puesto en práctica en el ámbito educativo o que investiguen las posibilidades de realizar experiencias educativas sobre el tema de la alteridad desde una orientación levinasiana. En cualquiera de los casos expuestos anteriormente, la línea de investigación en pedagogía de la alteridad podría verse enriquecida a través de la propuesta y evaluación de distintos programas formativos para educadores sobre este planteamiento pedagógico, ya que se desconoce si la toma de contacto con los presupuestos teóricos que implica podría o no transformar la manera en que el educador se acerca a sus educandos y entra en relación educativa con ellos.

## **REFERENCIAS**





- Abunuwara, K. (2013). Vulnerability and Salvation: Levinas and Ethical Teaching. *Teaching Ethics*, 13(2), 159-165. DOI: <https://doi.org/10.5840/tej201313211>
- Acosta, O. E. (2016). La educación sentimental: del paso de la ética de Lévinas a la pedagogía del aprendizaje. *Revista Palobra, "palabra que obra"*, (16), 276-282. DOI: <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1441>.
- Adlbi Sibai, S. (2014). Pedagogía de la alteridad: experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 212-240. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks.12352>
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder de la nuda vida*. Valencia, España: Pre-textos.
- Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, I. y Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 74-91. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017296005>
- Alexander, H. A. (2014). Education in nonviolence: Levinas's Talmudic readings and the study of sacred texts. *Ethics and Education*, 9(1), 58-68. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.890273>
- Alexander, J. C. (1997). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona, España: Gedisa.
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500093>
- Aloni, N. (2013). Empowering dialogues in humanistic education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1067-1081. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x>

- Aravot, I. (2010). In-between the other and the thing. Embedding architectural education in an ethical disposition. *International Journal of Architectural Research: ArchNet-IJAR*, 4(2/3), 237-251. DOI: 10.26687/archnet-ijar.v4i2/3.108
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3021109129>
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, 21, 7-23. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>.
- Argumedo, M. (2017). De infancias, tiempos y existencias: habitar los espacios del «quando infante». *Childhood & Philosophy*, 13(26), 5-20. DOI: 10.12957/childphilo.2017.26261
- Atterton, P. y Calarco, M. (2010) (Eds.). *Radicalizing Levinas*. Nueva York, EEUU: SUNY Press.
- Atweh, B. (2011). Reflections on social justice, race, ethnicity and identity from an ethical perspective. *Cultural Studies of Science Education*, 6(1), 33-47. DOI: 10.1007/s11422-010-9305-3
- Atweh, B. y Brady, K. (2009). Socially Response-able Mathematics Education: Implications of an Ethical Approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology education*, 5(3), 267-276. DOI: <https://doi.org/10.12973/ejmste/75278>
- Baptista, I. (2019). Ethical knowledge and teacher training. *Epistrophè*, 2, 135-146. Disponible en: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/29801/1/Ethical%20Knowledge%20and%20Teacher%20Training.pdf>

- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/10354>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (1999). La palabra del otro: Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 465-484. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/lvii/no-214/la-palabra-del-otro-una-critica-del-principio-de-autonomia-en-educacion/101400002115/>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bárcena, F., Larrosa, J., Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-1\\_11](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11)
- Barrio, J. M. (2005). Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa. *Educación y educadores*, 8, 161-171. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83400812>
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid, España: Ediciones Sequitur.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo, España: Ediciones Nobel.
- Beltrán, E. J. (2017). Los desafíos éticos del discurso político-educativo costarricense en el periodo 2006-2010, basados en el pensamiento dialógico de Martin Buber y el planteamiento de alteridad de Emmanuel Lévinas. *Revista Educación*, 41(1), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.17888>

- Benade, L. (2015). Bits, bytes and dinosaurs: Using Levinas and Freire to address the concept of ‘twenty-first century learning’. *Educational Philosophy and Theory*, 47(9), 935-948. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1035159>
- Bengtsen, S. y Barnett, R. (2017). Confronting the dark side of higher education. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 114-131.
- Bengtsen, S. y Barnett, R. (2019). Higher education and alien ecologies: Exploring the dark ontology of the university. *Philosophy and Theory in Higher Education*, 1(1), 17-40. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12190>
- Ben-Pazi, H. (2017). A Philosopher in the Eye of the Storm: Monsieur Chouchani and Lévinas's “Nameless” Essay. *AJS Review*, 41(2), 315-331. DOI: <https://doi.org/10.1017/S036400941700040X>
- Beorlegui, C. (2016). *Antropología Filosófica. Dimensiones de la realidad humana*. Madrid, España: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas y Universidad de Deusto.
- Beorlegui, C. (2018). *Humanos. Entre lo prehumano y lo pos- o transhumano*. Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas.
- Beriain, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Biesta, G. (2003). Learning from Lévinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 61-68. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021137611436>
- Biesta, G. (2007). Response: Who is there? Finding the other in the self. *Philosophy of Education Archive*, 42-45. Disponible en: <http://webnet.fau.edu/artsandletters/humanitieschair/pes-biesta.pdf>
- Biesta, G. (2010a). On the Weakness of Education. En D. Kerdeman *et al.* (eds), *Philosophy of Education 2009* (pp. 354-362). Illinois, EEUU: Philosophy of Education Society.

- Biesta, G. (2010b). Education after the death of the subject: Levinas and the pedagogy of interruption. *The handbook of cultural politics and education*, 289-300. DOI: [https://doi.org/10.1163/9789460911774\\_014](https://doi.org/10.1163/9789460911774_014)
- Biesta, G. (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 305-319. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x>
- Biesta, G. (2012a). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49. DOI: <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2012b). *The beautiful risk of education*. Connecticut, EEUU: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461. DOI: [10.1007/s11217-012-9312-9](https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9)
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374-392. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York, EE. UU.: Routledge.
- Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: World-centred education in an age of learning. *English E-journal of the Philosophy of Education*, 4, 55-69. Disponible en: [http://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04\(Biesta\).pdf](http://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04(Biesta).pdf)
- Birk, T. (2011). *Becoming Cosmopolitan: Toward a Critical Cosmopolitan Pedagogy* (Tesis doctoral). The Ohio State University, EEUU.

- Blades, D. W. (2006). Levinas and an ethics for science education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(5), 647-664. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00217.x>
- Bouché, H., Feroso, P., Gervilla, E., López-Barajas, E. y Pérez Alonso-Geta, P. M. (1998). *Antropología de la Educación*. Madrid, España: DYKINSON.
- Boyce-Tillman, J. (2012). Music and the Dignity of Difference. *Philosophy of Music Education Review*, 20(1), 25-44. DOI: [10.2979/philmusieducrevi.20.1.25](https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.1.25)
- Bravo, P. (2014). Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 123-138. DOI: [10.17163.soph.n17.2014.19](https://doi.org/10.17163.soph.n17.2014.19)
- Brooker, L. (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 181-196. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071001003752203>
- Bruce, J. (2013). Service learning as a pedagogy of interruption. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(1), 33-47. DOI: [10.18546/IJDEGL.05.1.03](https://doi.org/10.18546/IJDEGL.05.1.03)
- Bruce, J., North, C. y FitzPatrick, J. (2019). Preservice teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 161-176. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049>
- Burguet, M. (2012). Educar los alfabetismos relacionales. *Cuadernos de teología*, 4(1), 22-32. DOI: <https://doi.org/10.22199/S07198175.2012.0001>
- Buxarraís, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/3218>
- Cadwallader, J. R. (2010). Stirring up the sediment: The corporeal pedagogies of disabilities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(4), 513-526. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2010.504366>

- Castro-Serrano, B. y Gutiérrez, C. (2017). Intervención social y alteridad: una aproximación filosófica desde Lévinas. *Andamios: revista de investigación social*, (33), 217-239. DOI: 10.29092/uacm.v14i33.552
- Chalier, C. (1995). *Levinas: La utopía de lo humano*. Barcelona, España: Riopiedras Ediciones.
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Chalier, C. y Bouganim, A. (2008). Emmanuel Levinas: School Master and Pedagogue. En Egéa-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Cheeseman, S., Press, F. y Sumsion, J. (2015). An encounter with ‘sayings’ of curriculum: Levinas and the formalisation of infants’ learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(8), 822-832. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.940825>
- Chinnery, A. (2003). Aesthetics of surrender: Levinas and the disruption of agency in moral education. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>
- Chinnery, A. (2010). Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1704-1709. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.023>
- Choo, S. S. (2014). Toward a cosmopolitan vision of English education in Singapore. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(5), 677-691. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.921994>
- Cohen, H. (2004). *El prójimo*. Barcelona, España: Anthropos.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Nueva York, EEUU: Routledge.
- Contreras, D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,

- 78(27,3), 125-136. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. Disponible en:  
<http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1949/1/ycorral.pdf>
- Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Cottle, T. J. (2008). Seeking lodging and the best lights: The challenge of teaching. *Schools*, 5(1), 25-34. DOI:  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Cottle, T. J. (2010). Held Hostage by Our Students, as Told by One of the Hostages: In Memory of Mr. Jack Ellison. *Schools*, 7(2), 170-183. DOI:  
<https://doi.org/10.1086/656067>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Nueva York, EEUU: SAGE.
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Madrid, España: Pre-textos.
- Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (D. 198/2014) (Decreto 198/2014, 5 de septiembre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº206, 2014, 6 septiembre.
- Decreto por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (D. 254/2008) (Decreto 254/2008, 1 de agosto). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº182, 2008, 6 agosto.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.



- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa I*. Barcelona, España: Gedisa.
- Diez, M. (2019). Reflexiones sobre la tarea docente en espacios de formación en clínica psicomotriz. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 6(2), 70-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.29156/inter.6.2.8>
- Donjuan, G. (2014). *Educación en derechos humanos y ética de la alteridad. Discusión y propuesta* (Tesis de máster). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Duarte, J. B. (2012). La ética de la alteridad de Lévinas como elemento importante en el conocimiento de la formación ética en la educación. *Revista Temas*, (6), 253-275. DOI: <https://doi.org/10.15332/rt.v0i6.711>
- Duch, L. (1998). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Edgoose, J. (2009). Radical hope and teaching: Learning political agency from the politically disenfranchised. *Educational Theory*, 59(1), 105-121. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00309.x>
- Egέα-Kuehne, D. (2008). Introduction. En Egέα-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Egέα-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Lévinas and Education: At the intersection of faith and reason*. Nueva York: Routledge.
- Ernest, P. (2019). The ethical obligations of the mathematics teacher. *Journal of Pedagogical Research*, 3(1), 80-91. DOI: 10.33902/JPR.2019.6
- Escobar, A. M. (2017). *El reconocimiento del otro en la escuela: una aproximación desde el aula de inglés* (Tesis de máster). Universidad Católica de Manizales, Colombia.

- Farley, L. (2004). Useless suffering: Learning from the unintelligible and the re-formation of community. *Interchange*, 35(3), 325-336. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02698881>
- Farley, L. (2005). History, ethics and education: Learning from Freud and Levinas (Tesis doctoral). University of Toronto, Canadá.
- Fenwick, T. (2006). The audacity of hope: Towards poorer pedagogies. *Studies in the Education of Adults*, 38(1), 9-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2006.11661521>
- Fenwick, T. (2009). Responsibility, complexity science and education: Dilemmas and uncertain responses. *Studies in Philosophy and Education*, 28(2), 101-118. DOI: 10.1007/s11217-008-9099-x
- Fernández Guerrero, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, (39), 423-443. DOI: <https://doi.org/10.18172/brocar.2902>
- Ferrari, M. (2015). *La dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial* (Tesis de máster). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Ferreira, I., Urrútia, G., y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. DOI: 10.1016/j.recesp.2011.03.029
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fornasari, M. L. (2012). *La constitución del sujeto ético en los consejos de convivencia escolar. Una lectura de la relación con la alteridad en jóvenes de nivel medio* (Tesis de máster). Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder.

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fritzen, A. E. (2010). *Opening spaces for the interaction of ESL students and their peers: Implying Levinasian ethics of the Other* (Tesis doctoral). Michigan State University, EEUU.
- Fukuyama, F. (2000). *La gran ruptura. Naturaleza humana y reconstrucción del orden social*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Fulford, A. (2016). Education: Expectation and the unexpected. *Studies in Philosophy and Education*, 35(4), 415-425. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9495-y>
- Fullat, O. (1992). *Paideia. Filosofías de la educación*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Galaz, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Gallardo, A. (2004). Lévinas frente a la modernidad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 9, 161-174. DOI: <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v0i0.1859>
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en la educación. Teoría e investigación*. Madrid: Pirámide.
- Gárate, A. (2018). Profesorado y pedagogía de la alteridad: el atareado rumor de una promesa. En Mínguez, R. y Romero, E. (Coords.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 69-92). Barcelona, España: Octaedro.

- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali, B. C., México: Cetys-Universidad.
- García Amilburu, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Barañáin, España: EUNSA
- García-Baró, M. (2008). La compasión: un fenómeno ambiguo. *Crítica*, 58(958), 16-21. Disponible en: [http://www.revista-critica.com/administrator/components/com\\_avzrevistas/pdfs/614e2be7095b592e6fa589ff847dab83-958-La-Compasi--n---dic.%202008.pdf](http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/614e2be7095b592e6fa589ff847dab83-958-La-Compasi--n---dic.%202008.pdf)
- García-Baró, M. (2016). Presentación. En Lévinas, E. (2016). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García-Carrasco, J., y Canal-Bedia, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*. Salamanca, España: FahrenHouse.
- Garza, G. y Landrum, B. (2010). Ethics and the primacy of the Other: A Levinasian foundation for phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 10(2), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.2989/IPJP.2010.10.2.3.1084>
- Gevaert, J. (1980). *El problema del hombre. Introducción a la Antropología filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Península.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, España: Alianza.
- Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1 Mar-Jun), 131-146. DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio.363431>

- Giles, D. (2011). Relationships always matter: Findings from a phenomenological research inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 80-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.1>
- Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino (Trad. A. Micán). *Pedagogía y Saberes*, (50), 153–158. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9508>
- Göbel, C. (2014). De- and Rehumanizing the Other: Philosophical Foundations for Military Ethics and Peace Building in the Armed Forces. *Journal for the Study of Peace and Conflict*, 100-123. Disponible en: <https://www.wisconsin-institute.org/wp-content/uploads/2019/05/j14.pdf>
- Gobernado, R. (1999). Individualismo y colectivismo en el análisis sociológico. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 85, 9-25. DOI: 10.2307/40184096
- Godoy, R. G. (2019). Educar en queer: andar y descubrir lo pedagógico. *Revista de Educación*, (18), 339-348. Disponible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3765/3706](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3765/3706)
- Gomez, M. V. (2009). Emmanuel Levinas & Paulo Freire: The Ethics of Responsibility for the Face-to-Face Interaction in the Virtual World. *International Journal of Instruction*, 2(1), 27-58. Disponible en: [http://www.e-iji.net/dosyalar/iji\\_2009\\_1\\_3.pdf](http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2009_1_3.pdf)
- González R. Arnáiz, G. (2002). *E. Lévinas. Humanismo y ética*. Madrid, España: Ediciones pedagógicas.
- González Silva, F. (2008a). Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Revista educación en valores*, 2(10), 56-72. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/vol1n192013.pdf>
- González Silva, F. (2008b). La familia desde la alteridad. Una perspectiva para la intervención en la contemporaneidad. *Revista intercontinental de*

- Psicología y Educación*, 10(2), 11-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80212387002>
- González Silva, F. (2009a). Alteridad como Factor de Desarrollo para la Comprensión del Estudiante en la Etapa Infantil. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 594-609. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n3/v43n3a20.pdf>
- González Silva, F. (2009b). La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad dealteridad. *Educere*, 13(46), 709-717. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35613218015>
- González Silva, F. (2011). Perspectiva de alteridad en estudiantes con ambientes de violencia y pobreza económica. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 177-193. DOI: <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.06>
- Greenwalt, K. A. (2008). Through the camera's eye: A phenomenological analysis of teacher subjectivity. *Teaching and teacher education*, 24(2), 387-399. DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.006
- Gur-Ze'ev, I. (2001). Philosophy of peace education in a postmodern era. *Educational Theory*, 51(3), 315-336. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00315.x>
- Hållander, M. (2019). On the Verge of Tears: The Ambivalent Spaces of Emotions and Testimonies. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), 467-480. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09663-2>
- Hardy, J. (2002). Levinas and environmental education. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), 459-476. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2002.tb00519.x>
- Hendrix, E. (2005). Permanent Injustice: Rawls' Theory of Justice and the Digital Divide. *Educational Technology & Society*, 8(1), 63-68. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.357&rep=rep1&type=pdf#page=63>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho, J. M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1), 15-29. DOI: 10.5565/rev/educar.913
- Hinsdale, M. J. (2011). *Responsive mentor, transformative mentorship* (Tesis doctoral). The University of Utah, EEUU.
- Holland, C., Mulcahy, C., Besong, F. y Judge, M. (2012). Ethical-values Pedagogical Model. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 41–53. DOI: <https://doi.org/10.2478/v10099-012-0008-6>
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Howie, M. (2008). Embracing the other within: Dialogical ethics, resistance and professional advocacy in English teaching. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(1), 103-118. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832205.pdf>
- Huizing, S. J. (2017). *Levinas, Leviticus, & Language Learning: A Case Study Exploring ACSI Maritime Teacher Challenges of Practice Due to Increasing ESL Enrollment* (Tesis doctoral). Liberty University, EEUU.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(6), 19-27. DOI: 10.4438/1886-5097-PE
- Innerarity, D. (2001) *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Irisdotter Aldenmyr, S. (2016). What values, whose perspective in social and emotional training? A study on how ethical approaches and values may be handled analytically in education and educational research. *Ethics and Education*, 11(2), 141-158. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1115613>

- Jackson, M. (2005). Pedagogical Responsibility and the Third: Levinasian Considerations for Social Justice Pedagogies. *Philosophy of Education Archive*, 238-246. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/f8d1/1f181dc25b57bd5ed7b948772eb1fd8a26c3.pdf>
- Jagodzinski, J. (2002). The ethics of the “real” in Levinas, Lacan, and Buddhism: Pedagogical implications. *Educational Theory*, 52(1), 81-96. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00081.x>
- Jaramillo, D. A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842003>
- Jaramillo, D. A., Cortes, E. J. y Jaramillo, L. G. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 147-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21167>
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.28>
- Jaramillo, L. G. y Aguirre, J. C. (2015). De personajes a personas: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 146-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.51>
- Joaqui, D. y Ortiz, D. N. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 195-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>
- Johannesen, N. (2013). Overflowing Every Idea of Age, Very Young Children as Educators. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 285-296. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9351-2>



- Joldersma, C. W. (2001). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher-student relationship. *Philosophy of Education Archive*, 181-188. Disponible en: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1889.pdf>
- Joldersma, C. W. (2008). Beyond rational autonomy: Levinas and the incomparable worth of the student as singular other. *Interchange*, 39(1), 21-47. DOI: 10.1007/s10780-008-9040-9
- Joldersma, C. W. (2014). *A levinasian ethics for education's commonplaces: Between Calling and Inspiration*. New York, EEUU: Palgrave.
- Joldersma, C. W. (2016). The Temporal Transcendence of the Teacher as Other. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 393-404. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010>
- Joseph, C. A. B. (2017). Rethinking Studies in Higher Education in The Face of the Other. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education (Online)*, 30(1), 65. DOI: 10.1080/02560046.2012.663157
- Jourdan, K. (2012). Towards an ethical music education? Looking through the lens of Levinas. *Music Education Research*, 14(3), 381-399. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.699956>
- Kim, M. (2015). Ethics of knowing. *Cultural Studies of Science Education*, 10(4), 1175-1181. DOI: 10.1007/s11422-014-9597-9
- Kizel, A. (2012). Cultivating Creativity and Self-Reflective Thinking through Dialogic Teacher Education. *US-China Education Review*, 2, 237-249. DOI: 10.4018/978-1-5225-2963-7.ch006
- Kodelja, Z. (2008). Autonomy and heteronomy. Standish, P. (2008). En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education. At the intersection of Faith and Reason* (pp. 186–197). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kükürt, R. O. (2015). A Critical Analysis of Ontological Foundations of Modern Education Understanding. *Journal of Education and Future*, (7), 79-98.

Disponible en: <https://search.proquest.com/docview/1764649375?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Lash, S. (1997). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Layton, L. (2009). Who's responsible? Our mutual implication in each other's suffering. *Psychoanalytic Dialogues*, 19(2), 105-120. DOI: 10.1080/10481880902779695
- Lee, S. (2019). 'Ethics is an Optics': Ethical Practicality and the Exposure of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 145-164. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12314>
- Levi, P. (2013). *Si esto es un hombre*. Barcelona, España: El Aleph.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Sígueme.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid, España: Visor.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, España: Pre-textos.
- Lévinas, E. (1996). *Cuatro lecturas talmúdicas*. Barcelona, España: Riopiedras.
- Lévinas, E. (2004). *Difícil libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Lévinas, E. (2006). *Más allá del versículo. Lecturas y discursos talmúdicos*. Buenos Aires, Argentina: Lilmod.
- Lévinas, E. (2016). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

- Levinson, R. (2017). A response to Annette Gough and Jesse Bazzul. Subverting subjectivity: an anti-neoliberal reformulation of science education for life. *Cultural Studies of Science Education*, 12(4), 907-913. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9841-1>
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Ljungblad, A. L. (2019). Pedagogical Relational Teachership (PeRT)—a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Love, K. (2008). Higher education, pedagogy and the ‘customerisation’ of teaching and learning. *Journal of philosophy of education*, 42(1), 15-34. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00600.x>
- Liotard, J. F. (2006). *La condición posmoderna*. Madrid, España: Cátedra.
- MacDonald, M. N. y O’Regan, J. P. (2013). The ethics of intercultural communication. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1005-1017. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00833.x>
- Magendzo, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 70-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140505>
- Malka, S. (2006). *Emmanuel Lévinas. La vida y la huella*. Madrid, España: Trotta.

- Martel, F. (2011). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid, España: Taurus.
- Martin, B. (2016). Taking Responsibility into all Matter: Engaging Levinas for the climate of the 21st Century. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 418-435. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1044927>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J.E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122. DOI: <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación de la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid, España: MEC-CIDE.
- Medina, J. E. C. (2015). *Alteridad en educación parvularia, una relación de responsabilidad para re-significar el quehacer pedagógico: interpretación desde las bases curriculares de la educación parvularia como discurso pedagógico que se concretiza en el aula* (Tesis de máster). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Mèlich, J. C. (1995). La maldad del ser: la filosofía de la educación de Emmanuel Levinas. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, (24), 145-154. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn24/0211402Xn24p145.pdf>
- Mèlich, J. C. (2000). La fi de l'humà. Com educar després de l'holocaust?. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 31, 81-94. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.410>
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona, España: Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2001). *Responder del otro: reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid, España: Síntesis.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.

- Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, (31), 33-45. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.303>
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona, España: Herder.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, España: Herder.
- Mèlich, J. C. (2014). Filosofía de la relación educativa. *Diálogo filosófico*, (88), 4-25. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4663240>
- Mèlich, J. C. y Palou, J. (2001). El rostro y la educación. La educación como acción ética. *Aula de Innovación Educativa*, 98, 61-65. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168478>
- Metro, R. (2014). From the form to the face to face: IRBs, ethnographic researchers, and human subjects translate consent. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 167-184. DOI: <https://doi.org/10.1111/aeq.12057>
- Meza, J. L. (2012). Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 215-235. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=app>
- Miller, A. (2019). Levinas, Ethics and the People: A reply to Soyoung Lee and Paul Standish. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 440-452. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12358>
- Mínguez, R. (2007). La educación intercultural como respuesta ético-moral. En L. Batanaz y J. L. Álvarez (coord.). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 23-41). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/8294>

- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (42), 107-125. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/238>
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-229. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178
- Mínguez, R. (2016). Sobre el modo de ser maestro: una reflexión pedagógica. En I. Carrillo Flores (coord.). *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 247-251). Vic (Barcelona), España: Universidad Central de Cataluña.
- Mínguez, R. (2017). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista Boletín Redipe*, 5(3), 11-28. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/20>
- Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 191-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks.11357>
- Mínguez, R. y Romero, E. (2018). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas*. Barcelona, España: Eds. Octaedro.
- Mínguez, R., Romero, E. y Gutiérrez, M. (2017). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-38. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 28(2), pp. 163-183. DOI: <https://doi.org/10.1002/he.36919844619>
- Mínguez, R., y Pedreño, M. (2019). La compasión ante los flujos migratorios: propuesta pedagógica (pp. 119-141). En Arrufat Cárdua, A. D., y Sanz Ponce, R. (coord.). *La ciudadanía europea como labor permanente*. Valencia, España: Tirant lo Blanch. ISBN: 978-84-1313-310-2.

- Mínguez, R. y Pedreño, M. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta alternativa. En E. González y R. Mínguez (coord.). *Transformar la educación para cambiar el mundo* (pp. 11-19). Murcia, España: Consejería de Educación de la Región de Murcia.
- Molnar, T. A. (2008). *Welcoming the other: understanding the responsibility of educators* (Tesis doctoral). University of Saskatchewan, Canadá.
- Moreno, R. (2017). Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Moreno, R. (2017). *Pedagogía hermenéutica del lugar: narrativas del exterior urbano de la escuela en su vínculo con la alteridad en la acción educativa* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Muñoz-Repiso, M. (2008). Educar desde la compasión apasionada. *Crítica*, 58(958), 22-27. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5370/5809>
- Murdoch, D. C. (2019). *Lived experience and inclusive education: an exploration of the phenomenon of inclusive education in the life world of young people, parents and teachers* (Tesis doctoral). University of Edinburgh, Escocia.
- Murray, J. W. (2004). The face in dialogue, part II: Invitational rhetoric, direct moral suasion, and the asymmetry of dialogue. *Southern Communication Journal*, 69(4), 333-347. DOI: <https://doi.org/10.1080/10417940409373304>
- Murray, J. W. (2016). Peace talks: A “dialogical ethics” model of faculty–student collaboration in the undergraduate classroom. *Cogent Education*, 3(1), 1163764. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1163764>
- Murray, J. W. (2017). I hate/don’t hate/still hate group projects! A tripartite ethical framework for enhancing student collaboration. *Cogent Education*, 4(1), 1377507. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1377507>

- Muschitiello, A. (2019). Educating for empathy in order to promote the well-being of second-generation foreign minors. *Revista Transilvania*, (5), 148-152. Disponible en: <https://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2019/08/25.Angela-Muschiettiello.pdf>
- Nava, J. M. (2012). Víctimas, silencios y complicidades: rostros del maltrato escolar. *Diálogos Pedagógicos*, 10(19), 72-92. DOI: 10.22529/dp
- Noyola, G. (2007). Por una pedagogía de la experiencia. *Revista Universitaria*, (5), 2-12. Disponible en: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev5/noyola-005.pdf>
- Oliva, M. A. (2011). Pedagogía de la reparación. Voz de la memoria para una arquitectura de Alteridad. *Rescoldos: Revista de Diálogo Social*, (24), 23-30. Disponible en: <https://ivanhistorico.files.wordpress.com/2013/12/pedagogia-de-la-reparacion.pdf>
- Orrego, J. F. y Jaramillo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14(1), 89-97. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>
- Orrego, J. F. y Portela, H. (2009). Sentido de la alteridad en la formación del licenciado en Educación Física. *Educación física y deporte*, 28(2), 49-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157799>
- Ortega Valencia, P. (2010). Pedagogía crítica y alteridad una cartografía pedagógica. *Praxis & Saber*, 1(1), 159-173. Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1089](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1089)
- Ortega Valencia, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146. Disponible en: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/355>



- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 5-30. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866846>
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 37, 13-31. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/306>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401-421. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Ortega, P. (2016a). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>
- Ortega, P. (2016b). La construcción de la paz. *Revista Boletín Redipe*, 5(12), 17-35. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18941>
- Ortega, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Revista Boletín Redipe*, 7(8), 30-45. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18941>
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, España: Paidós.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2005). La educación moral, ayer y hoy. *Eduga: revista galega do ensino*, (46), 863-885. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2558629>
- Ortega, P. y Romero, E. (2009) La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (1) 161-178. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/3161>
- Ortega, P. y Romero, E. (2011). Intercultural education and migration. Educational proposals. *Education Research International*, Article ID 434079, pages 7. doi:10.1155/2011/434079.

- Ortega, P. y Romero, E. (2013). La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 63-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/11150>
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ortega, P. , Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J., Hernández, M. A. y Gárate, A. (2014). *Educación en la alteridad*. Murcia, España: Editum - REDIPE.
- Osuna, C., Díaz, K. M. y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 185-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- Osuna, C., Díaz, M. K., Gárate, A. y Contreras, C. (2014). Estudio de los factores que influyen en el abandono escolar en educación media superior y su relación con la pedagogía de la alteridad. El caso de Baja California. En P. Ortega (coord.), *Educación en la alteridad. Tomo 1 Colección Pedagogía de la Alteridad* (pp. 193-222). Colombia: REDIPE.
- Palacio, M. I. (2008). *La mujer y lo femenino en el pensamiento de Emmanuel Levinas: un debate de género en torno a la alteridad femenina* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Palou, J. y Fons, M. (2018). Alteritat i relació educativa en entorns vulnerables. *Educació*, 54(1), 67-82. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.917>
- Paoletti, D. (2014). Embodied civic education: The corporeality of a civil body politic. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 90-114. DOI: <https://doi.org/10.2478/jped-2014-0005>
- Papastephanou, M. (2008). The Priority of Ethics Over Ontology, th Issue of Forgiveness and Education: Levinas's Face-to-Face Ethics. En Egéa-

- Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Parker, L. (2019). An Argument for Levinasian Ethics and the Arts with Considerations for Pedagogy. *Philosophical Inquiry in Education*, 26(1), 33-48. Disponible en: <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/1065>
- Peláez, A. M. y Peláez, L. S. (2017). Alteridad, el camino a la reconciliación. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, (4), 213–226. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1884>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona, España: Mondadori.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2006). *El brillante aprendiz. Antropología de la Educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Pérez Luna, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: Un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 95-102. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24035/articulo4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pérez Tapias, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid, España: Trotta.
- Perpich, D. (2008). *The Ethics of Emmanuel Levinas*. California, EEUU: Stanford University Press.
- Peters, G. (2004). Dissymmetry and height: Rhetoric, irony and pedagogy in the thought of Husserl, Blanchot and Levinas. *Human studies*, 27(2), 187-206. DOI: <https://doi.org/10.1023>
- Pinto Araujo, L. (2019). “Ética como filosofía primera”. Implicaciones educativas de la tesis levinasiana *Ixtli*. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(6), 55-69. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004481>

- Piovani, J. C. y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológica. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 42(3), 821-840. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667609.821>
- Piquemal, N. (2004). Teachers' Ethical Responsibilities in a Diverse Society. *Canadian journal of educational administration and policy*, 32(1), 1-19. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848227.pdf>
- Piquemal, N., Misir, D. y Heringer, R. (2019). Responding to racial incivility in classrooms: Hospitality and responsibility. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 181-192. DOI: <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1081>
- Prieto, M. (2012). *El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Prieto, M. (2015). The other from an educational perspective: beyond fear, dependence. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 297-309. DOI:10.1007/s11217-014-9442-3
- Rabikowska, M. (2009). The ethical foundation of critical pedagogy in contemporary academia:(self)-reflection and complicity in the process of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 237-249. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14681360902934475>
- Radford, L. (2012). Education and the illusions of emancipation. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1-2), 101-118. DOI: 10.1007/s10649-011-9380-8
- Raphael, J., Creely, E. y Moss, J. (2019). Developing a drama-based inclusive education workshop about disability for pre-service teachers: a narrative inquiry after Scheler and Levinas. *Educational Review*, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1695105>

- Rasheed, S. (2007). Sexualized spaces in public places: Irigaray, Levinas, and an ethics of the erotic. *Educational Theory*, 57(3), 339-350. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00261.x>.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup>ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (R.D. 126/2014) (Real Decreto 126/2014, 28 de febrero). *Boletín Oficial del Estado*, n° 52, 2014, 1 marzo.
- Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (R.D. 1630/2006) (Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 4, 2007, 4 enero.
- Rice, S. (Ed.) (2001). *Philosophy of Education Yearbook*. EEUU: Philosophy of Education Society.
- Roberts, P. (2013). Education and the Face of the Other: Levinas, Camus and (mis) understanding. *Educational Philosophy and Theory*, 45(11), 1133-1149. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.772706>
- Rodríguez-Martín, N. (2019). Towards a Philosophy of Education with Emmanuel Levinas [Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas]. *Forum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 42-52. DOI: <https://doi.org/10.35766/jf19114>
- Romero, E. (2017). *Antropología de la Educación*. Murcia, España: Editum.
- Romero, E. y Gutiérrez, M. (2013). Posibilidades y amenazas para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje y el conocimiento, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (3), 241-258. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks.11359>
- Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. *Bordón*, 64(4), 99-110.

- Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. *Bordón*, 64(4), 99-110. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4068454>
- Romero, E., Luque, D. y Meira, P. A. (2018). ¿Es la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) la respuesta a la crisis socio-ambiental?: una reflexión desde la sospecha. Ponencia presentada al XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible. Universidad de La Laguna, del 11 al 14 de noviembre de 2018.
- Romero-Iribas, A. M. y Martínez Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 309-322. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-08>
- Rose, E. (2017). Beyond Social Presence: Facelessness and the Ethics of Asynchronous Online Education. *McGill Journal of Education*, 52(1), 17-32. DOI: 10.7202/1040802ar
- Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la redención*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Rosero, L. C. y Cárdenas, M. L. (2015). Resignificación del Concepto de Estilos de Aprendizaje: Una Mirada desde la Alteridad. *Revista de Psicología GEPU*, 6(2), 172-189. Disponible en: <https://search.proquest.com/docview/1950389280?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Rossiter, K. (2012). Bearing response-ability: Theater, ethics and medical education. *Journal of Medical Humanities*, 33(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10912-011-9162-4>
- Säfström, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19-29. DOI: 10.1023/A:1021181326457

- Sánchez Soberano, R. (2017). Fundamentos filosóficos de la pedagogía de la alteridad. *Boletín Redipe*, 6(1), 58-67. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/178>
- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. DOI: 10.1186/1471-2288-7-10
- Santos, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(34), 79-90. Disponible en: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162006000300006&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000300006&lng=es&tlng=es)
- Santos, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22(2), 63-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/8296>
- Santos, M. (2016). Alteridad y sujeto. Educar desde una realidad rota. *Bordón*, 68 (3), 147-159. DOI: 10.13042/Bordon.2016.683012
- Scheler, M. (1982). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Schroeder, B. (2001). The listening eye: Nietzsche and Levinas. *Research in phenomenology*, 31(1), 188-202. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691640160048621>
- Secretaría de Educación Pública (2016a). *El Modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/.../Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/.../Modelo_Educativo_2016.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2016b). Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016. México: SEP. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Sellar, S. (2015). Transparency and opacity: Levinasian reflections on accountability in Australian schooling. *Educational Philosophy and*

- Theory*, 47(2), 118-132. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.793924>
- Sherman, G. L. (2016). Service Learning in Light of Emmanuel Levinas. *Studies in Philosophy and Education*, 35(5), 477-492. DOI: 10.1007/s11217-015-9493-0
- Shutkin, D. (2004a). Virtual community and ethical difference in the field of education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 20(4), 91-102. Disponible en: [https://search.proquest.com/openview/35cd03dbc59926e4342ff0c99ea5ec3f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=25997&casa\\_token=Zw1F7OR9Vj4AAAAA:z7trznMgw6hW37-nJh7kOFRSq9NYTCfXSsYXYDURGw-7Hgn73B4Ks03zn8WIK0f3FBmP-lwf\\_g](https://search.proquest.com/openview/35cd03dbc59926e4342ff0c99ea5ec3f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=25997&casa_token=Zw1F7OR9Vj4AAAAA:z7trznMgw6hW37-nJh7kOFRSq9NYTCfXSsYXYDURGw-7Hgn73B4Ks03zn8WIK0f3FBmP-lwf_g)
- Shutkin, D. (2004b). Thinking of the other: Constructivist discourse and cultural difference in the field of educational technology. *The Journal of Educational Thought (JET)*, 38(1), 67-93. DOI: <https://doi.org/10.11575/jet.v38i1.52657>
- Simmie, G. M. y Moles, J. (2019). Teachers' Changing Subjectivities: Putting the Soul to Work for the Principle of the Market or for Facilitating Risk?. *Studies in Philosophy and Education*, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Simon, R. I. (2003). Innocence without naiveté, uprightness without stupidity: The pedagogical Kavannah of Emmanuel Levinas. *Studies in philosophy and education*, 22(1), 45-59. DOI: 10.1023/A:1021185527365
- Sinha, S. (2010). Dialogue as a site of transformative possibility. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 459-475. DOI: 10.1007/s11217-010-9189-4
- Sinha, S. (2015). The Discourse of Humanness at the Intersection of Color-Blindness and Race Awareness. *Philosophical Studies in Education*, 46, 121-133. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076542.pdf>



- Sistema Educativo Estatal (s/f). Programa de Educación de Baja California 2015-2019. Baja California. Disponible en: <http://www.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf>
- Skliar, C. (2002a). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 10(22), 1-18. Disponible en: <https://apsf.org.ar/wp-content/uploads/2010/10/skliarlainvencindelaalteridaddeficiente.pdf>
- Skliar, C. (2002b). Alteridades y pedagogías. O...¿ y si el otro no estuviera ahí. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista colombiana de Educación*, (50), 253-266. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7752>
- Skliar, C. (2007) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Sparkes, A. C., Martos, D. y Maher, A. J. (2019). Me, Osteogenesis Imperfecta, and my classmates in physical education lessons: A case study of embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 24(4), 338-348. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1392939>
- Standish, P. (2001). Learning from Levinas: The Provocation of Sharon Todd. *Philosophy of Education Archive*, 75-77. Disponible en:

<https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1872.pdf>

Standish, P. (2007). Education for grown-ups, a religion for adults: Scepticism and alterity in Cavell and Levinas. *Ethics and Education*, 2(1), 73-91. DOI: 10.1080/17449640701284917

Standish, P. (2008). Levinas and the language of the curriculum. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education. At the intersection of Faith and Reason* (pp. 56–66). Londres, Reino Unido: Routledge.

Standish, P. (2019). Positing Alterity, Positing Metaphysics: A Short Note on Alistair Miller on Levinas. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 214-223. DOI: 10.1111/1467-9752.12341

Steiner, G. (1992). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona, España: Gedisa.

Stevenson, N. (2012). Cosmopolitan education and cultural citizenship: A critical European perspective. *Cultural Sociology*, 6(1), 113-128. DOI: 10.1177/1749975511401281

Štirn Janota, P. (2015). The inductive approach on the path from prosocial to ethical conduct--a case study. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 66(1), 46-86. Disponible en: [https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/01-2015\\_the-inductive-approach-on-the-path-from-prosocial-to-ethical-conduct-a-case-study/](https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/01-2015_the-inductive-approach-on-the-path-from-prosocial-to-ethical-conduct-a-case-study/)

Strhan, A. (2007). ‘Bringing Me More Than I Contain...’: Discourse, Subjectivity and the Scene of Teaching in Totality and Infinity. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 411-430. Disponible en: [http://ewasteschools.pbworks.com/w/page/f/Strhan,A\\_2007\\_MoreThan\\_I\\_Contain\\_Teaching\\_in\\_Totality%26Infinity\\_JournalPhilosophyEducation.pdf](http://ewasteschools.pbworks.com/w/page/f/Strhan,A_2007_MoreThan_I_Contain_Teaching_in_Totality%26Infinity_JournalPhilosophyEducation.pdf)

Strhan, A. (2009). The very subjection of the subject: Levinas, heteronomy and the philosophy of education. Contribución presentada en el encuentro anual

- organizado por la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña (PESGB). Oxford University, Oxford. Recuperado de [http://kent.academia.edu/AnnaStrhan/Papers/373666/The\\_very\\_subjection\\_of\\_the\\_subject\\_Levinas\\_heteronomy\\_and\\_the\\_philosophy\\_of\\_education](http://kent.academia.edu/AnnaStrhan/Papers/373666/The_very_subjection_of_the_subject_Levinas_heteronomy_and_the_philosophy_of_education)
- Strhan, A. (2016). Levinas, Durkheim, and the Everyday Ethics of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 331-345. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041009>
- Sucasas, A. (2006). *Levinas: lectura de un palimpsesto*. Buenos Aires, Argentina: Limod.
- Tagliareni, M. E. (2001). *Understanding the meaning of experience for urban community college students: A phenomenological study* (Tesis doctoral). Columbia University, EEUU.
- Tarc, A. M. (2006). In a dimension of height: Ethics in the education of others. *Educational Theory*, 56(3), 287-304. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00227.x.
- Taylor, C. (2014). *La era secular. Vol I*. Barcelona, España: Gedisa.
- Thayer-Bacon, B. J. (Ed.) (2003). *Studies in Philosophy and Education*. Nueva York, EEUU: Springer.
- Tinning, K. (2018). Vulnerability as a key concept in museum pedagogy on difficult matters. *Studies in Philosophy and Education*, 37(2), 147-165. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9579-y>
- Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 28(63), 139-153. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1483>
- Todd, S. (2003a). Introduction: Levinas and education: The question of implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 1-4. DOI: 10.1023/A:1021177225548

- Todd, S. (2003b). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Nueva York, EEUU: State University of New York Press.
- Todd, S. (2004). Teaching with ignorance: Questions of social justice, empathy, and responsible community. *Interchange*, 35(3), 337-352. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02698882>
- Todd, S. (2007). Promoting a just education: Dilemmas of rights, freedom and justice. *Educational Philosophy and Theory*, 39(6), 592-603. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00310.x>
- Todd, S. (2008a). Welcoming and Difficult Learning. Reading Levinas with Education. En Egéa-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Todd, S. (2008b). *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Nueva York, EEUU: Routledge.
- Todd, S. (2015). Experiencing change, encountering the unknown: An education in 'negative capability' in light of Buddhism and Levinas. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 240-254. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12139>
- Todd, S. (2016). Education incarnate. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 405-417. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid, España: Temas de hoy.
- Turrent, J. y Villaseñor, M. C. (2009). Los niños y los otros. Dos estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (10), 80-103. Disponible en:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1616/4648>

Urabayen, J. (2004). La crítica de E. Levinas a la filosofía occidental: Ulises frente a Abraham. *Estudios filosóficos*. *LIII*, 313-331. Disponible en: [http://estudiosfilosoficos.dominicos.org/kit\\_upload/PDF/estudiosfilosoficos/EF%20153/2004\\_153\\_05\\_08\\_004\\_313\\_331.pdf](http://estudiosfilosoficos.dominicos.org/kit_upload/PDF/estudiosfilosoficos/EF%20153/2004_153_05_08_004_313_331.pdf)

Urabayen, J. (2005). *Las raíces del humanismo de Lévinas: el judaísmo y la fenomenología*. Navarra, España: Eunsa.

Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad: una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Comisión de Estudios de Posgrado-FHE-UCV.

Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, *1(2)*, 114-125. DOI: <https://doi.org/10.21501/23823410.1333>

Vasconcelos, T. (2006). Children's spaces as sites for ethical practices: a 'School-as-a-Tree' in an economically impoverished neighbourhood. *International Journal of Early Years Education*, *14(2)*, 169-182. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760600661690>

Vázquez, A. (2014). Tres conceptos de alteridad: una lectura actitudinal. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (61), 75-91. DOI: <https://doi.org/10.6018/daimon/132141>

Veck, W. (2014). Inclusive pedagogy: ideas from the ethical philosophy of Emmanuel Levinas. *Cambridge Journal of Education*, *44(4)*, 451-464. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.955083>

Vila, E. S. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, (6), 47-55. Disponible en: <https://atheneadigital.net/article/view/n6-vila/147-pdf-es>

Vila, E. S. (2005). *Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva, España: Hergué Editorial.

- Vila, E. S. (2010). El otro va a la universidad: una mirada a las políticas y prácticas docentes desde la alteridad. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(2), 69-76. Disponible en: [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3\\_2/REFIEDU\\_3\\_2\\_3.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3_2/REFIEDU_3_2_3.pdf)
- Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- Vila, E. S. (coord.) (2007). *Pedagogía de la alteridad. Inmigración, género y educación*. Madrid, España: Ed. Popular.
- Vilanova, A.M. (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ward, A. y Prosser, B. T. (2011). Reflections on Cyberspace as the New "Wired World of Education". *Educational Technology & Society*, 14(1), 169–178. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Lynne\\_Callaghan2/publication/220374351\\_Enhancing\\_Health\\_and\\_Social\\_Care\\_Placement\\_Learning\\_through\\_Mobile\\_Technology/links/0fcfd5142f76b673d8000000/Enhancing-Health-and-Social-Care-Placement-Learning-through-Mobile-Technology.pdf#page=174](https://www.researchgate.net/profile/Lynne_Callaghan2/publication/220374351_Enhancing_Health_and_Social_Care_Placement_Learning_through_Mobile_Technology/links/0fcfd5142f76b673d8000000/Enhancing-Health-and-Social-Care-Placement-Learning-through-Mobile-Technology.pdf#page=174)
- Wimmer, M. (2008). Thinking the Other-The Other Thinking: Remarks on the Relevance of the Philosophy of Emmanuel Levinas for the Philosophy of Education. En Egéa-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Winter, C. (2014). Curriculum Knowledge, Justice, Relations: The Schools White Paper (2010) in England. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 276-292. DOI: 10.1111/1467-9752.12061
- Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: ‘fixing’ curriculum, teachers and students in English

- schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 55-74. DOI: 10.1080/00220272.2016.1205138
- Woo, J. G. (2014). Teaching the rethinnowable Other: humanism of the Other by E. Lévinas and pedagogy of responsivity. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 79-88. DOI:10.1007/s12564-013-9301-x
- Wright, R. (2014). The fourth sociology and music education: Towards a sociology of integration. *Action Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 12-39. Disponible en: [http://act.maydaygroup.org/articles/Wright13\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Wright13_1.pdf)
- Yukich, R. y Hoskins, T. K. (2011). Responsibility and the other: Cross-cultural engagement in the narratives of three New Zealand school leaders. *Journal of Systemic Therapies*, 30(3), 57-72. DOI: 10.1521/jsyt.2011.30.3.57
- Zambrano, A. (2003). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali, Colombia: Artes gráficas del Valle.
- Zambrano, M. (2019). *Levinas y el otro*. Madrid, España: Ápeiron Ediciones.
- Zamora, J. A. (2014). Solidaridad anamnética versus evolución social. *Con-Ciencia Social*, (18), 15-29. Disponible en: <http://foroellacuria.org/MEMOJUST/B2.pdf>
- Zamora, J. A. (2018). El <<valor>> de educar. Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. En Mínguez, R. y Romero, E. (Coords.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 17-51). Barcelona, España: Octaedro.
- Zembylas, M. (2005). A pedagogy of unknowing: Witnessing unknowability in teaching and learning. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 139-160. DOI: 10.1007/s11217-005-1287-3
- Zembylas, M. y Michaelides, P. (2004). The sound of silence in pedagogy. *Educational Theory*, 54(2), 193-210. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2004.00014.x

- Zembylas, M. y Vrasidas, C. (2005). Levinas and the “inter-face”: The ethical challenge of online education. *Educational theory*, 55(1), 61-78. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2005.0005a.x>.
- Zenteno, J. (2015). *El "otro" en el currículum: análisis sobre la presencia de la alteridad en los discursos curriculares* (Tesis de máster). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Zhao, G. (2012). Levinas and the mission of education. *Educational Theory*, 62(6), 659-675. DOI: 10.1111/edth.12003
- Zhao, G. (2014a). Freedom reconsidered: Heteronomy, open subjectivity, and the ‘gift of teaching’. *Studies in philosophy and education*, 33(5), 513-525. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9401-4>
- Zhao, G. (2014b). Mead, Habermas, and Levinas: Cultivating Subjectivity in Education for Democracy. *Philosophical Studies in Education*, 45, 113-124. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043764.pdf>
- Zhao, G. (2015). The Cosmopolitan Turn and the Primacy of Difference. *Journal of Philosophy of Education*, 49(4), 510-524. DOI: 10.1111/1467-9752.12123
- Zhao, G. (2016). Singularity and Community: Levinas and democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 346-359. DOI: 10.1080/00131857.2015.1041008



## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### **Instrumento de recogida de información cualitativa válido para el contexto de la Región de Murcia**

Estimado docente:

La finalidad de esta entrevista es recoger información para la realización de una tesis doctoral en la Universidad de Murcia. Se trata de conocer las similitudes y diferencias entre un modelo teórico que no ha sido puesto en práctica con anterioridad y la realidad cotidiana que encuentran los docentes y especialistas en el aula de Educación Infantil y Educación Primaria.

Se le asegura que los datos serán tratados de forma totalmente anónima y confidencial. Es necesario realizar una grabación de voz de la entrevista, ya que permitirá el posterior análisis de la información y la comparación entre las respuestas de distintos profesionales. En caso de que desee conocer más detalles acerca de la investigación, puede contactar conmigo a través de la dirección de correo electrónico siguiente: marina.pedreno@um.es.

La entrevista se realizará de manera presencial (cara a cara), y el informante podrá responder libremente a cada una de las preguntas formuladas.

¡Muchísimas gracias por su valiosa colaboración!

---

#### **Guía de entrevista “La pedagogía de la alteridad en el aula”**

---

Inicio de la entrevista

- Consentimiento informado.

Datos sociodemográficos

- Preguntar al informante sobre:
    - Edad:
    - Sexo:
    - Centro educativo en que trabaja:
    - Titularidad del centro:
-

- Años de experiencia docente:
  - Tiempo de permanencia en ese centro:
  - Tipo de contrato en el centro:
  - Especialidad:
  - ¿Tutoría en algún grupo de alumnos/as?
  - Titulación académica de mayor nivel:
- 

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?
  2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?
  3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?
  4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?
  5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?
  6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?
  7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?
  8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?
  9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?
  10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?
  11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?
  12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?
  13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?
  14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?
-

- 
15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?
16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?
17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?
18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?
19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?
20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?
21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?
22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?
- 

Otros comentarios libres sobre el tema

---

¿Conoces a alguien que me pueda aportar información valiosa sobre estas preguntas?

---

Factores ambientales  
influyentes en la entrevista

---

Observaciones sobre la actitud del informante

---

Cierre de la entrevista

- Agradecer al informante su colaboración y despedida.

---

## ANEXO 2

### **Instrumento de recogida de información cualitativa adaptado para el contexto de Ensenada (Baja California, México)**

Estimado docente:

La finalidad de esta entrevista es recoger información para la realización de una tesis doctoral en la Universidad de Murcia. Se trata de conocer las similitudes y diferencias entre un modelo teórico que no ha sido puesto en práctica con anterioridad y la realidad cotidiana que encuentran los docentes y especialistas en el aula de Educación Infantil y Educación Primaria.

Se le asegura que los datos serán tratados de forma totalmente anónima y confidencial. Es necesario realizar una grabación de voz de la entrevista, ya que permitirá el posterior análisis de la información y la comparación entre las respuestas de distintos profesionales. En caso de que desee conocer más detalles acerca de la investigación, puede contactar conmigo a través de la dirección de correo electrónico siguiente: marina.pedreno@um.es.

La entrevista se realizará de manera presencial (cara a cara), y el informante podrá responder libremente a cada una de las preguntas formuladas.

¡Muchísimas gracias por su valiosa colaboración!

---

#### **Guía de entrevista “La pedagogía de la alteridad en el aula”**

---

Inicio de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consentimiento informado.</li></ul>
Datos sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Preguntar al informante sobre:<ul style="list-style-type: none"><li>- Edad:</li><li>- Sexo:</li><li>- Centro educativo en que trabaja:</li><li>- ¿Escuela pública o privada?:</li><li>- Años de experiencia docente:</li></ul></li></ul>

---

- ¿Contrato temporal o plaza definitiva?:
  - Tiempo que trabaja en ese centro:
  - ¿En qué nivel educativo da clases?:
  - ¿Es maestro frente al grupo?
  - Máximo grado de estudios alcanzado:
- 

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?
  2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?
  3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?
  4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?
  5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?
  6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?
  7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?
  8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?
  9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?
  10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?
  11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?
  12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?
  13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?
  14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?
  15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?
  16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?
-

---

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

---

Si desea agregar algo más, con toda confianza

---

¿Conoces a alguien que me pueda aportar información valiosa sobre estas preguntas?

---

Factores ambientales  
influyentes en la entrevista

---

Observaciones sobre la actitud  
del informante

---

Cierre de la entrevista

- Agradecer al informante su colaboración y despedida.
-



### ANEXO 3

#### Evaluación por jueces del modelo categorial de pedagogía de la alteridad

#### REVISIÓN POR JUECES

#### Modelo categorial de pedagogía de la alteridad

Estimado/a profesor/a: A continuación, se muestra una rúbrica que incluye las 7 categorías de la pedagogía de la alteridad contempladas en el modelo propuesto. Por favor, realice una valoración sobre la formulación y pertinencia de las categorías y de los códigos relativos a cada una de ellas.

Gracias por su valiosa colaboración.

<b>Categoría</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Compasión</b>	
<b>Acogida</b>	
<b>Responsabilidad</b>	
<b>Justicia</b>	
<b>Testimonio</b>	
<b>Heteronomía</b>	
<b>Contextualización e Historicidad</b>	

## ANEXO 4

**Delimitación conceptual del modelo categorial de pedagogía de la alteridad**

De la revisión de la bibliografía científica existente en el área de estudio se han obtenido las categorías y sus definiciones, tal y como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15

*Conceptualización de las categorías del modelo de pedagogía de la alteridad elaborado.*

<b>Categorías</b>	<b>Definiciones</b>
<b>Compasión</b>	<p>“Es un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica y no sólo en el discurso, la dignidad inviolable del otro” (Gárate y Ortega, 2013, p.193)</p> <p>“un modo de ser y actuar, que nos define como sujetos morales cuando respondemos del otro, de cualquier otro. Y entonces (...) hace del reconocimiento del otro, de la solidaridad y de la justicia su contenido específico” (Ortega, 2016a, p. 247)</p> <p>“es pasividad fundamental, «un padecer» que me concierne, que me mantiene anudado a cualquier otro” (Mínguez, 2010, p.51)</p> <p>“El encuentro con la desnudez indefensa del rostro le sobrecoge, sacude su orgullo, así como su seguridad de hombre en adelante liberado” (Chalier, 2002, p. 97)</p> <p>“solidaridad específica, universalista o abstracta, cuya extensión cubre la totalidad de los seres humanos reales o potenciales, tanto como titulares como destinatarios” (Bello, 1997, p. 188)</p>
<b>Acogida</b>	<p>“Un acto de amor” (Gárate y Ortega, 2013, p.45)</p> <p>“El otro es aceptado, reconocido y querido en lo que es” (Ortega, 2016a, p. 255)</p> <p>“Acompañamiento. 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</p>

comprensión del afecto y del respeto hacia lo que él es.”  
(Mínguez, 2010, p. 55)

“la acogida, en la pedagogía de la alteridad, no es pregunta sino respuesta incondicionada” (Mínguez, 2010, p. 55)

---

**Responsabilidad**

“La responsabilidad para con el otro (...) es principio de individuación absoluta” (Lévinas, 1991, p.77)

“Responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne” (Lévinas, 1991, p.89)

“Mi responsabilidad es intransferible, nadie podría reemplazarme” (Lévinas, 1991, p.95)

“responde a éste [el educando] en su situación, cuando [el educador] se ocupa y preocupa de él” (Mínguez, 2010, p. 53)

“resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y con la obligación de hacerse cargo de él” (Romero y Pérez, 2012, p.103)

“es intransferible, irremplazable. Es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente, no puedo rechazar. Es mi carga, mi mandato supremo. Si el yo quiere realmente ser yo, tiene que empezar por darse al otro” (Romero y Pérez, 2012, p.103)

“el educador se hace responsable del otro, responde a este en su situación, se preocupa y ocupa de él” (Romero y Pérez, 2012, p.106)

“responsabilidad como elección que despierta lo humano en el hombre – o el sujeto moral- por encima de la identidad, por encima de la esencia” (Chalier, 2002, p. 103)

“el hombre está expuesto o entregado, sin defensa, al otro. Esta vulnerabilidad es anterior a cualquier amor y a cualquier odio, es la condición de la respuesta moral al otro” (Chalier, 2002, p.117)

“responsabilidad infinita que le constituye como sujeto moral, singular y libre. Singular porque nadie puede responder por él o dar, en su lugar, una respuesta que es absolutamente intransferible. Libre porque el yo puede elegir abrirse al otro y escuchar su mandato u optar por la

---

ignorancia activa, la violencia o aniquilación simbólica” (Bello, 1997, p. 126)

“yo moral como aquel que se singulariza al asumir una responsabilidad única e intransferible” (Bello, 1997, p. 135)

“Antes de que haya podido darme cuenta, era responsable ante el otro sin posibilidad de sustraerme a ello” (Bello, 1997, p. 170)

---

**Justicia**

“La relación interpersonal que establezco con el otro debo también establecerla con los otros hombres; existe, pues la necesidad de moderar ese privilegio del otro, de ahí, la justicia” (Lévinas, 1991, p. 84)

*“the possibility for a genuine questioning and, even more importantly, to keep open the possibility for students to really respond. This, I think, suggests a pedagogy that is no longer primarily informed by knowledge, but by something which we may want to refer to as ‘justice’.”* (Biesta, 2003, p. 67)

“resistir a la injusticia y a la dominación, que haga suya la causa histórica de los otros desde la solidaridad” (Ortega, 2016a, p. 256)

“mirada crítica a las injusticias del presente” (Ortega, 2016a, p. 257)

“compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 70)

“La tiranía -pública o privada- prohíbe que rostros y nombres emerjan: descansa en la confusión. (...) corresponde al deseo de mantener a cada cual (...) en el dolor, a veces desconocido para sí” (Chalier, 2002, p. 103)

“el sujeto moral no puede responder únicamente del rostro singular cuya debilidad o extranjería le solicita, en ese preciso momento, y abandonar a su suerte a todos los demás rostros” (Chalier, 2002, p. 103)

“relación de alteridad que (...) aparece como la categoría mejor situada para comprender fenómenos contemporáneos como la xenofobia, el neorracismo, el fundamentalismo (...) parece[n] ser algún tipo de fracaso en la relación ética con el otro” (Bello, 1997, p. 221)

---

---

**Testimonio**

“Experiencia de un estilo ético de vida” (Gárate y Ortega, 2013, p.87)

“Modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros” (Gárate y Ortega, 2013, p.135)

“Modelos con rostro humano, aquellos que hablan nuestro mismo lenguaje y encarnan nuestras necesidades y aspiraciones” (Gárate y Ortega, 2013, p.191)

“es ofrecerse como testigo de «razón» y de «corazón», dar y dar-se en lo que es” (Mínguez, 2010, p.57)

“es un intento de ser coherente entre lo que se dice y se hace, ser veraz o ser sincero” (Mínguez, 2010, p. 58)

“un modo de vida, hecho desde la experiencia de un estilo ético de vida” (Ortega, 2013, p.21)

“la moral pasa pues por una educación que, en cada momento, intenta inscribir sus exigencias en la vida del sujeto” (Chalier, 2002, p. 77)

---

**Heteronomía**

“Disposición de apertura al otro, de abandono y renuncia de sí mismo lo que hace que el otro nos importe, nos descentre para ponernos en lugar del otro” (Gárate y Ortega, 2013, p. 149)

“un encuentro con el hombre desposeído, con toda su realidad” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 70)

“la acusación dirigida contra la arrogancia del yo, preocupado de sí y soberano, (...) procede (...) de un choque provocado por el encuentro con la exterioridad del rostro” (Chalier, 2002, p. 70)

“La moral coge a contrapelo al interés, (...) lo despierta para aquello que de ninguna de las maneras él puede darse a sí mismo en un movimiento de orgullosa autonomía: la llamada del bien” (Chalier, 2002, p. 84)

“una heteronomía que, lejos de abolir la libertad, la reclama por vía que ésta descubre la excelencia de su ‘vocación’ moral” (Chalier, 2002, p. 95)

“la heteronomía del rostro –en su debilidad- despierta al hombre a la vida de sujeto singular, inviste su libertad y le dirige una petición infinita” (Chalier, 2002, p. 99)

---

“Obedecer a la voz de la heteronomía privilegiada del otro duele, pues va a contracorriente de los impulsos naturales y de la primacía peculiar de la preocupación por uno mismo” (Chalier, 2002, p 99)

“la preocupación por el otro (...) aplaza la preocupación por uno mismo” (Chalier, 2002, p.126)

“localizada en la relación con el otro, que es quien, al hacer, con su sola presencia, al yo responsable del otro, de forma intransferible y libre, lo constituye en sujeto moral. Este es el contenido ético irreductible de la relación con el otro o relación cara a cara” (Bello, 1997, p. 123)

“la presencia del otro (...) sustituye, en el yo, el amor a sí mismo, y a su raíz egocentrista, como horizonte del optimismo ético” (Bello, 1997, p. 146)

---

**Contextualización** “como ser sensible y finito, el hombre pertenece a ese mundo [el de los fenómenos]. Nace, crece y muere marcado por las determinaciones de un tiempo biológico y psicológico, que no ha escogido libremente” (Chalier, 2002, p.139)

“el ser humano es un ser que va hacia delante pero que no puede (ni debe) dejar de mirar atrás” (Mèlich, 2014, p. 23)

“el de Lévinas es el otro concreto de la relación cara a cara” (Bello, 1997, p. 124)

“Recordar, como imperativo ético, (...) porque el recuerdo es lo único que puede romper la inercia del presente, que tiende al olvido y, en esa ignorancia, a repetir la injusticia” (Bello, 1997, p 160)

“La tarea de la educación, del magisterio, no sería otra que la de abrir la posibilidad de un nuevo tiempo y un nuevo espacio, y, al mismo tiempo, ofrecer unas claves antropológicas para que cada uno de los alumnos pueda enlazar con su pasado” (Mèlich, 2003, p. 44)

“es la experiencia de la relación pedagógica –el hacernos enteramente presentes en ella– lo que permite pensar el sujeto de la educación, y no a la inversa.” (Bárcena, 2012, p. 30)

“educación como acontecimiento o como experiencia –algo que le pasa al que aprende en el seno de un encuentro educativo asimétrico–” (Bárcena, 2012, p. 44)

---

## **ANEXO 5**

### **Evaluación por jueces del instrumento de recogida de información cualitativa construido**

#### **REVISIÓN POR EXPERTOS**

##### **Guía de entrevista “La pedagogía de la alteridad en el aula”**

Estimado/a Profesor/a:

La información contenida en este documento forma parte de un proyecto de tesis doctoral que se está realizando en la Universidad de Murcia. Su objetivo es conocer las semejanzas y diferencias entre los presupuestos teóricos de los que parte la pedagogía de la alteridad, basada en la ética de E. Lévinas, y la realidad cotidiana en el aula de Educación Infantil y Educación Primaria.

Esta fase de la investigación tiene carácter cualitativo, de modo que una de las técnicas que se utilizará para recabar la información deseada es la entrevista semiestructurada. Estas entrevistas se realizarán a maestros y especialistas que imparten docencia en las etapas educativas mencionadas, lo que permitirá “recoger información precisa sobre aspectos subjetivos de las personas” al tiempo que dicha información “sea útil para alcanzar los objetivos de la investigación” (Martínez, 2007, p.62) \*.

Este planteamiento pedagógico va a ser estudiado a través de 7 categorías identificadas a partir de la literatura existente sobre el tema: Acogida (A), Compasión (C), Responsabilidad (R), Justicia (J), Contextualización (CON), Heteronomía (H) y Testimonio (T). Para mayor información, se le adjunta una tabla de especificaciones en la que se detalla qué es lo que se entiende por cada una de ellas.

Para poder asegurar la validez del instrumento de recogida de datos, le ruego su colaboración como experto en la temática de estudio. La participación que se le solicita consiste en leer detenidamente la guía de entrevista que se anexa y cumplimentar las tablas que se incluyen a continuación sobre cada una de las categorías establecidas.

Anote cualquier duda que le surja, cualquier palabra o frase que le resulte confusa o cualquier otro aspecto que no esté bien definido. Puede utilizar el espacio destinado a las observaciones o cualquier otro lugar en el que le resulte más cómodo.

Para cumplimentar las siguientes rúbricas, por favor marque una **X** en la casilla que corresponda, teniendo en cuenta que:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

\* Martínez González, R. A. (2007). *La investigación de la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid, España: MEC-CIDE.



Valoración de las diferentes categorías del instrumento por separado:

<b>Valoración de la dimensión “ACOGIDA” (A):</b>																										
<b>Preguntas</b>	Criterios a evaluar																								<b>Observaciones</b>	
	Redacción clara					Pregunta coherente con la temática					Induce sesgos de respuesta					Lenguaje adecuado al informante					Mide lo que pretende					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4		5
<b>Nº 1</b>																										
<b>Nº 7</b>																										
<b>Nº 11</b>																										

Valoración de la dimensión “COMPASIÓN” (C):																										
Preguntas	Criterios a evaluar																									Observaciones
	Redacción clara					Pregunta coherente con la temática					Induce sesgos de respuesta					Lenguaje adecuado al informante					Mide lo que pretende					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nº 8																										
Nº 9																										
Nº 10																										

<b>Valoración de la dimensión “RESPONSABILIDAD” (R):</b>																										
<b>Preguntas</b>	Criterios a evaluar																									Observaciones
	Redacción clara					Pregunta coherente con la temática					Induce sesgos de respuesta					Lenguaje adecuado al informante					Mide lo que pretende					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
<b>Nº 18</b>																										
<b>Nº 19</b>																										
<b>Nº 20</b>																										

Valoración de la dimensión “JUSTICIA” (J):																										
Preguntas	Criterios a evaluar																				Observaciones					
	Redacción clara					Pregunta coherente con la temática					Induce sesgos de respuesta					Lenguaje adecuado al informante						Mide lo que pretende				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Nº 6																										
Nº 12																										
Nº 13																										

<b>Valoración de la dimensión “HETERONOMÍA” (H):</b>																										
<b>Preguntas</b>	<b>Criterios a evaluar</b>																									<b>Observaciones</b>
	<b>Redacción clara</b>					<b>Pregunta coherente con la temática</b>					<b>Induce sesgos de respuesta</b>					<b>Lenguaje adecuado al informante</b>					<b>Mide lo que pretende</b>					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
<b>Nº 4</b>																										
<b>Nº 21</b>																										
<b>Nº 22</b>																										

<b>Valoración de la dimensión “CONTEXTUALIZACIÓN” (CON):</b>																										
<b>Preguntas</b>	<b>Criterios a evaluar</b>																									<b>Observaciones</b>
	<b>Redacción clara</b>					<b>Pregunta coherente con la temática</b>					<b>Induce sesgos de respuesta</b>					<b>Lenguaje adecuado al informante</b>					<b>Mide lo que pretende</b>					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
<b>Nº 2</b>																										
<b>Nº 3</b>																										
<b>Nº 5</b>																										

<b>Valoración de la dimensión “TESTIMONIO” (T):</b>																										
<b>Preguntas</b>	<b>Criterios a evaluar</b>																									<b>Observaciones</b>
	<b>Redacción clara</b>					<b>Pregunta coherente con la temática</b>					<b>Induce sesgos de respuesta</b>					<b>Lenguaje adecuado al informante</b>					<b>Mide lo que pretende</b>					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
<b>Nº 14</b>																										
<b>Nº 15</b>																										
<b>Nº 16</b>																										
<b>Nº 17</b>																										

Evaluación de aspectos generales de la guía de entrevista:

Aspectos generales	SÍ	NO	Observaciones
¿Las instrucciones para realizar la entrevista son claras y precisas?			
¿El instrumento permite el logro del objetivo de la investigación?			
¿Las preguntas están distribuidas de forma lógica y secuencial?			
¿El número de preguntas es suficiente para recoger la información?			

Validez del instrumento en su conjunto:  Sí  No  Sí, aplicando las observaciones sugeridas

Datos sobre el/la experto/a que realiza la valoración:

a) Nombre:

b) Titulación académica:

c) Área de investigación:

d) Antigüedad o años de experiencia investigadora:  Entre 1 y 9 años  Entre 10 y 19 años  Más de 20 años

NOTA: Las tablas anteriores sobre la validez de la entrevista como instrumento de recogida de datos están basadas en una adaptación de la propuesta de Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.



## ANEXO 6

**Resultados obtenidos en la evaluación por jueces de la guía de entrevista “La pedagogía de la alteridad en el aula”.**

La evaluación de cada una de las preguntas que componen el instrumento tuvo en cuenta los siguientes aspectos: Redacción clara (A); Pregunta coherente con la temática (B); Induce sesgo de respuesta (C); Lenguaje adecuado al informante (D); Mide lo que pretende (E). La puntuación media obtenida para cada uno de los criterios anteriores es la que se muestra a continuación:

*Valoración cuantitativa de las preguntas de la guía de entrevista*

<b>Preguntas</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>Total</b>
Pregunta 1	4.444	4.666	3.222	4.555	4.444	4.266
Pregunta 2	4.444	4.777	3.222	4.777	4.777	4.399
Pregunta 3	4.555	4.444	3.333	4.555	4.444	4.266
Pregunta 4	4.333	4.111	3	4.333	4.111	3.977
Pregunta 5	4.777	4.777	3.333	4.666	4.666	4.443
Pregunta 6	4.111	4.555	3.222	4.222	3.888	3.999
Pregunta 7	4.666	4.666	3.111	4.666	3.888	4.199
Pregunta 8	4.444	4.333	4	4.666	4.111	4.310
Pregunta 9	4	4	3.333	4	3.777	3.822
Pregunta 10	4.555	4.555	3.444	4.555	4.555	4.332
Pregunta 11	4.666	4.666	3	4.666	4.444	4.288
Pregunta 12	4.333	4.444	2.888	4.222	4.222	4.066
Pregunta 13	4.777	4.666	3.222	4.444	4.222	4.266
Pregunta 14	4.444	4.777	4.333	4.777	4.777	4.621
Pregunta 15	4.555	4.555	2.888	4.555	4.666	4.243
Pregunta 16	4.777	4.777	3.666	4.777	4.777	4.554

Anexos

Pregunta 17	4.666	4.666	3.444	4.666	4.666	4.421
Pregunta 18	4.666	4.777	3.555	4.555	4.777	4.466
Pregunta 19	4.777	4.777	3.444	4.666	4.777	4.488
Pregunta 20	4.777	4.555	3.666	4.555	4.444	4.399
Pregunta 21	4.222	4.333	3.111	4.444	4.111	4.044
Pregunta 22	4.666	4.555	3.666	4.666	4.555	4.421

*Valoración de aspectos generales de la guía de entrevista*

<b>Aspectos generales</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
Instrucciones claras	9		
Logro del objetivo de investigación	9		<i>-Siempre que pueda contrastarse con otros instrumentos.</i>
Distribución lógica y secuencial	9		
Número suficiente de preguntas	9		

*Validez del instrumento de recogida de información*

	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí, aplicando las observaciones</b>
Validez del instrumento en su conjunto	6		3

## ANEXO 7

### Informe de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia



#### INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.<sup>a</sup> Marina Pedreño Plana ha presentado la Tesis Doctoral titulada "*Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España*", dirigida por D. Ramón Mínguez Vallejos y D. Eduardo Romero Sánchez, a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día cuatro de diciembre de dos mil dieciocho<sup>1</sup>, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN  
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID: 2139/2018

<sup>1</sup>A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación

Firma: FRANCISCO ESQUEMBRE MARTÍNEZ. Puesto: PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. Dirección electrónica: OFICINA DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. Puesto: VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. Dirección electrónica: OFICINA DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. Puesto: VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. Dirección electrónica: OFICINA DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.



Código seguro de verificación: RUXPMvVb-YwH0HFzF-41/57GDi-MU3uGPyc

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.1 c) de la Ley 39/2015, de 3 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>

## ANEXO 8

**Categorías emergentes con contenido desestimado**

Las categorías emergentes que surgieron durante el proceso de análisis de datos y cuyo contenido refleja la ausencia de alguna de las categorías de análisis se encuentran recogidas en la Tabla 16. De igual modo, en la Figura 24 se puede apreciar un mapa conceptual en que aparecen reflejadas.

Tabla 16

*Categorías emergentes que reflejan la ausencia de elementos del modelo categorial.*

Categorías emergentes	Frecuencia de aparición		
	Contexto A	Contexto B	Total
No justicia	4	0	4
No compasión	2	1	3
No testimonio	2	1	3
No acogida	0	2	2
Total	8	4	12

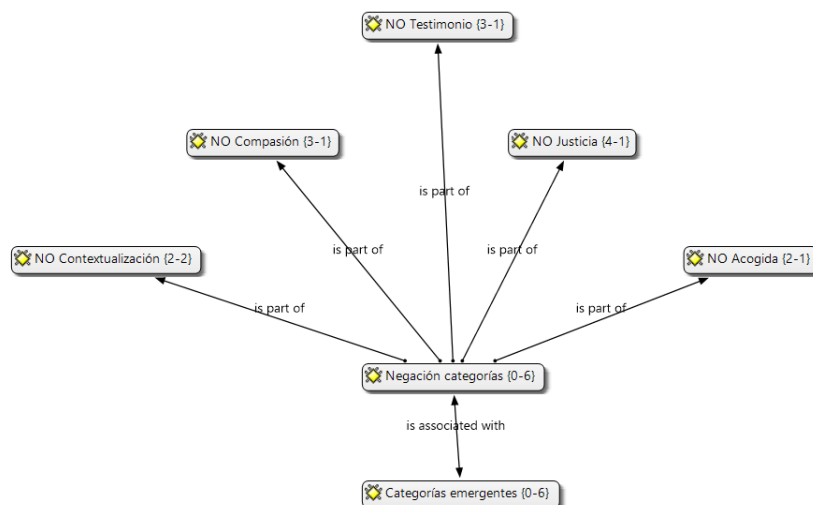


Figura 24. *Categorías emergentes que reflejan la ausencia de elementos del modelo.*

## ANEXO 9

### Comentarios libres de los docentes

En cuanto al apartado dedicado a que los docentes hiciesen los comentarios libres que considerasen pertinentes, cabe señalar que en el contexto A (Región de Murcia) 15 docentes hicieron comentarios sobre la profesión docente o sobre el contenido general de la entrevista. Sirvan como ejemplo los siguientes fragmentos:

*“Creo que debería haber docentes más humanos. Deberíamos saber que trabajamos con personas. (...) Creo que debería afrontarse de una forma más holística, no sólo académico, no sólo de méritos.”* (Participante 2. Murcia).

*“Me ha venido bien oírme hablar sobre estas cosas. Esta es una profesión que, si te gusta, hay muchísimo que hacer. Es de las pocas profesiones que te permite vivir y ser persona, pero es muy entregado.”* (Participante 5. Murcia).

*“Me ha gustado mucho, me parecen preguntas muy interesantes y reflexiones que se deben plantear todos los docentes. Así pues, muchas gracias por hacerme que piense un poquito sobre esto y me parece muy bien que se investiguen este tipo de temas porque son muy importantes.”* (Participante 16. Murcia).

Con respecto a los comentarios libres en el Contexto B (Ensenada, B.C.), fueron 13 los docentes que quisieron expresar alguna otra idea fuera de las preguntas que se les formularon. Al igual que en el otro contexto estudiado, los comentarios versaron sobre la profesión docente y la temática de la entrevista en general. A continuación, se recogen brevemente algunos ejemplos:

*“Este trabajo es muy bonito, claro que te tiene que gustar. Es indispensable que tengas esa atracción hacia los niños porque si no, puede ser muy frustrante. Claro que la práctica te va llevando y sí cometes errores, pero aprendes de ellos y no los vuelves a cometer”* (Participante 2. Ensenada).

*“Están muy interesantes las preguntas. A veces es necesario que nos recuerden ciertos puntos sobre porqué estamos aquí y qué significan para nosotros los niños. Entonces, pues gracias por la oportunidad.”* (Participante 4. Ensenada).

*“Me gustó mucho la entrevista porque habla de la relación tuya con tus alumnos, que es algo que casi nunca tomamos en cuenta. Sí es importante tener esa relación porque de ahí parte todo lo demás.”* (Participante 19. Ensenada).

**ANEXO 10**

**Mapas conceptuales generados por el software *Atlas.ti* para cada una de las categorías de estudio**

Los mapas conceptuales obtenidos tras el análisis de los datos muestran que se pueden ordenar los códigos de una determinada categoría según la frecuencia de aparición de cada uno de ellos. Así, teniendo en cuenta los resultados del contexto A y el contexto B de manera conjunta se puede observar la jerarquización hallada para la categoría Acogida (Figura 25), Compasión (Figura 26), Responsabilidad (Figura 27), Justicia (Figura 28), Heteronomía (Figura 29) y sus códigos con formulación negativa (Figura 30), Contextualización (Figura 31) y sus correspondientes códigos con formulación negativa (Figura 32) y Testimonio (Figura 33):

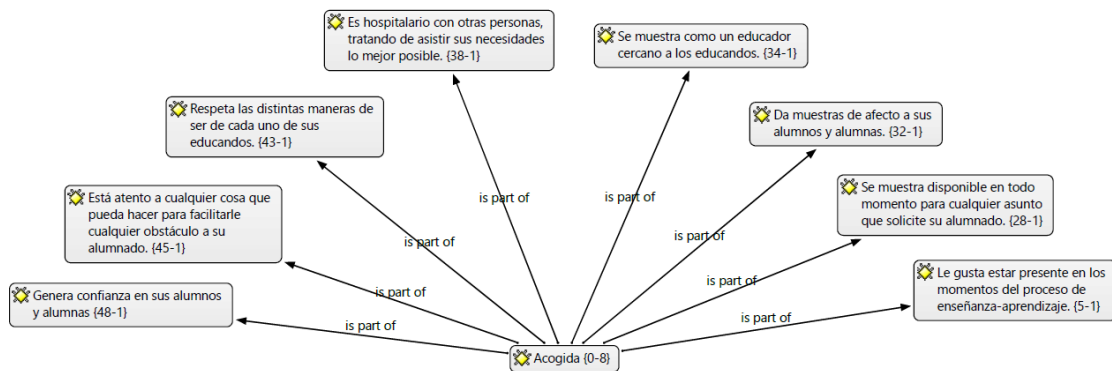


Figura 25. Mapa conceptual de la categoría Acogida.

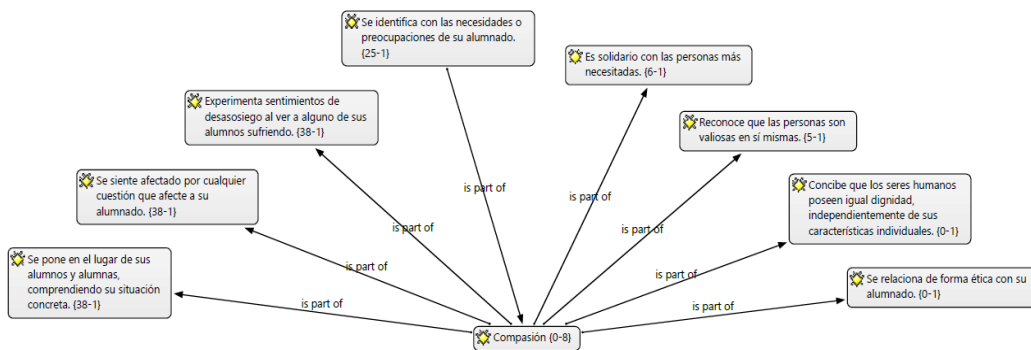


Figura 26. Mapa conceptual de la categoría Compasión.

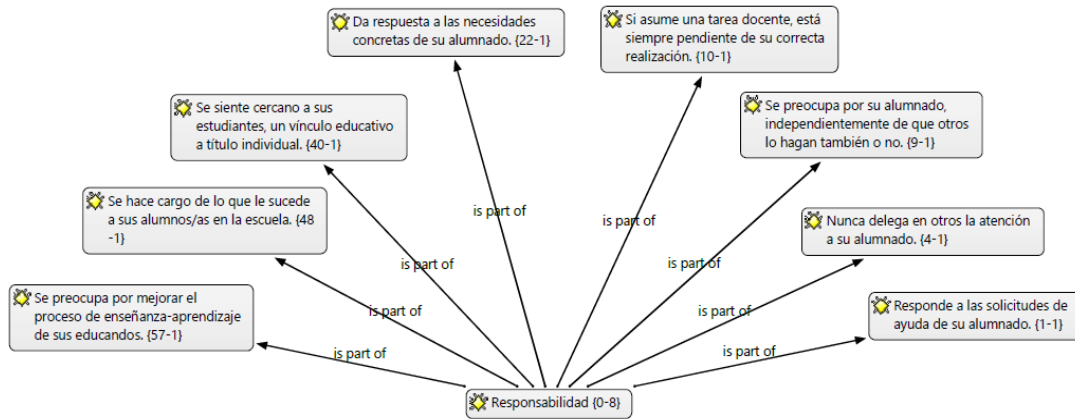


Figura 27. Mapa conceptual de la categoría Responsabilidad.

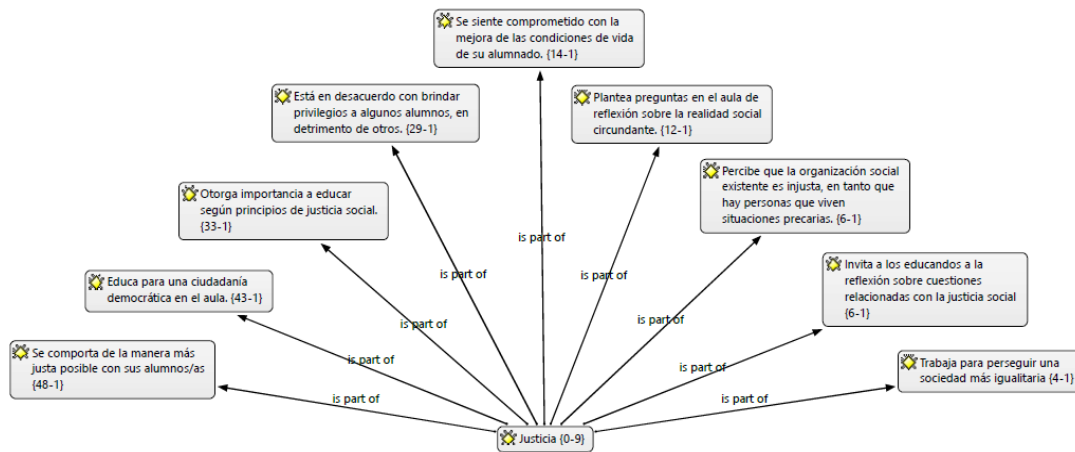


Figura 28. Mapa conceptual de la categoría Justicia.

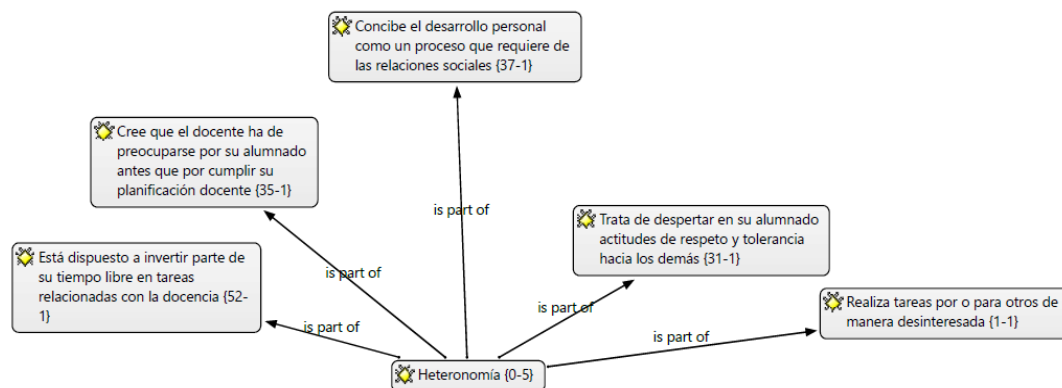


Figura 29. Mapa conceptual de la categoría Heteronomía.



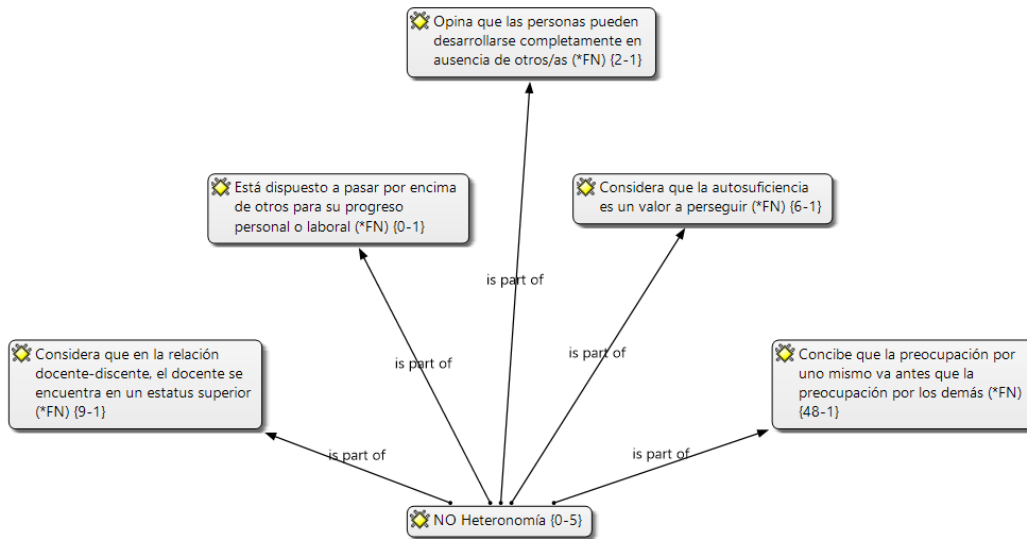


Figura 30. Mapa conceptual de los códigos con formulación negativa pertenecientes a la categoría Heteronomía.

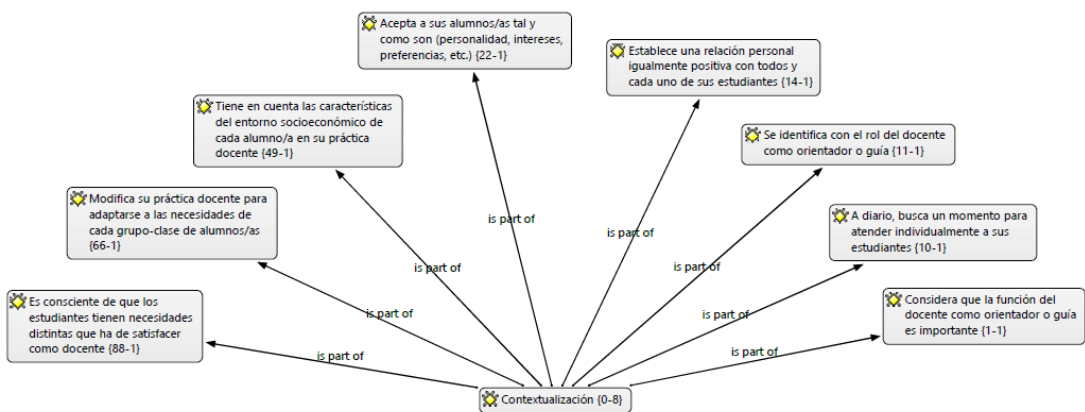


Figura 31. Mapa conceptual de la categoría Contextualización.

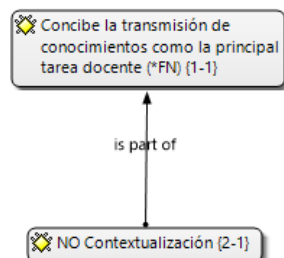


Figura 32. Mapa conceptual del código con formulación negativa de la categoría Contextualización.

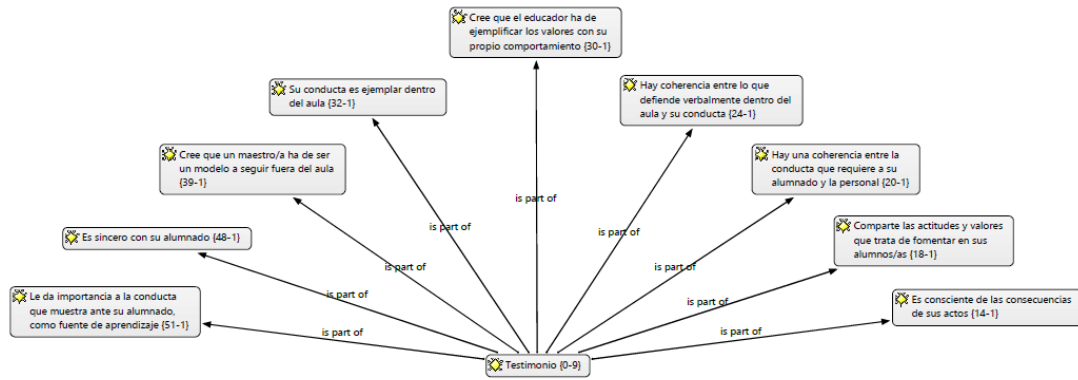


Figura 33. Mapa conceptual de la categoría Testimonio.

## ANEXO 11

### Transcripción de las entrevistas realizadas en el Contexto A (Región de Murcia)

#### ENTREVISTA 1

##### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Al llegar a clase, los saludo, los miro a los ojos y los saludo individualmente, y hacemos la asamblea. Siempre en un ambiente tranquilo, que también es importante. Ahora estaba tratando con el cuenco tibetano que se vayan acercando, dejando sus cosas en el perchero y colocándose en la asamblea. Me parece que hacer la asamblea en el primer momento de la clase les crea unión. También...confianza los unos con los otros, no sólo conmigo. Por ejemplo, a la hora de guardar el turno, si yo les digo: “ahora mismo estoy con esta persona, tienes que esperarte y, después, estaré contigo”, creo que, si después voy, estaré creando un ambiente de confianza y de seguridad, ¿no? También, quité las mesas individuales ahora, hace poco, y estamos en tres grupos, como en tres mesas redondas, para que no fuera el choque tan grande con infantil. Me parece que agruparlos así también genera más confianza. Luego, si hay confianza... pues también los escucho, lo que les apetece o no les apetece hacer...para mí, es que puedan confiar en mí. Tengo en cuenta sus iniciativas y si no en ese momento, pues las incluyo en el momento que pueda ser. Intento que la confianza sea entre todos, conmigo y también con uno mismo. Me refiero que ese niño confíe en sí mismo, por ejemplo, para resolver conflictos y que no vayan siempre al adulto.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Creo que es importantísimo tenerlo en cuenta porque si no, va a ser incoherente la educación que estás dando, no va a aprender nada el chaval... Va a aprender hoy y lo va a olvidar mañana. En este caso, como el colegio está en un entorno deprimido, marginal, donde los padres... trafican con droga o... familias con otras familias...

no sé, a lo mejor se ha quedado con los niños una tía... Entonces, tengo en cuenta a los familiares porque si no, estaría todo el tiempo sancionando a los alumnos porque claro, las respuestas de los niños no tienen nada que ver con las de otros. Tienen la cabeza muy desorganizada.

Las familias que hay son desestructuradas, de etnia gitana, del barrio del Espíritu Santo, que es un barrio pobre y los niños vienen con la higiene limitada, la comida limitada...A muchos niños les lleva Servicios Sociales el seguimiento. Las entrevistas con los padres son por tiempo limitado, vienen muy poquito... igual si les invitas a unas monas con chocolate, por ejemplo. Intentamos que la madre que viene les de la información como pueda a las demás.

Tienes en cuenta el contexto y sabes que el niño va a estar muy nervioso en clase y que te hablen gritando y que enseguida lleguen a conflictos, que no sepan pedir las cosas y que si algo les molesta enseguida van a llegar a las manos...Entonces, tienes que estar trabajando todo eso porque si no están tranquilos, no aprenden. Hacen las cosas hoy y mañana se les han olvidado, y el desorden ese mental, ¿no? No creo que tengan un ambiente tranquilo en su casa, yo creo que es bastante estresante. Este tipo de críos somatizan, tienen dolores de muelas, de barriga... También, el tipo de música que les gusta a ellos no es música tranquila, es muy sexual y a nivel de sexo, tienen conductas totalmente diferentes con eso.

Intento que los padres entren a la clase para que se impliquen porque los dejan aquí como si fuera la guardería, porque se lo exigen... Existe mucho absentismo, en parte por culpa de los padres, porque no tienen rutinas de levantarse temprano y, además, siempre van súper rápido y transmiten ansiedad a los críos. Es como que no se dan cuenta que las cosas que hacen influyen en los demás. No sé hasta qué punto merece la pena darles pautas a los padres, pero creo que es necesario porque no saben hasta qué punto es tan importante la manera en que hablan a los niños...Seguro que se acostumbrarán a los gritos y las malas maneras, pero creo que los críos aprenderían más si los padres fueran más afectivos, más tranquilos, sin tanto estrés. Por ejemplo, el otro día quisieron llevarse un juguete del aula a casa y oigo el comentario del padre: "tú ya eres mayor, ¿para qué te coges un juguete del aula?" y el niño tiene seis años, por dios. Quieren que crezcan pronto, no respetan la infancia, enseguida quieren que tengan novio y que se casen. Sí creo que

influye... porque quieren irse pronto de su casa, buscar afecto fuera e irse de la casa.

En definitiva, me gustaría tener más en cuenta el entorno y hacer muchísimas más entrevistas, pero es que no vienen... Ellos no te piden nada, a no ser que haya habido fuera problemas, en el barrio, y te lo dicen para que no se peleen. Me refiero a entrevistas de cómo va la niña, qué intereses tiene, cómo se mueve por el ambiente en que está. Por eso, el contexto sí que lo tengo en cuenta para meter esas cosas en el currículum: la higiene, la alimentación... y estar escuchando las necesidades de esos chavales.

En infantil y primaria los padres son importantes... y esta sociedad, que antes no la había, es diferente, así que la educación también tiene que ser diferente.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

En la medida de que estás trabajando, por ejemplo, las competencias que necesitan esos alumnos desarrollar. Pero, quizás, tienes que ir variando porque aprenden de una forma o de otra, teniendo en cuenta los talentos de los alumnos y los tipos de inteligencia. Puedes trabajar las mismas competencias, pero distintas maneras de llegar a ellas, distintas actividades y a distintos ritmos, teniendo en cuenta sus intereses.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

La planificación docente es súper flexible, dependiendo del día, de cómo estén ellos, de la formación que esté haciendo para mejorar mi metodología... Por ejemplo, si estoy haciendo un curso y veo algo nuevo, pues voy cambiando. Lo que hoy te puede funcionar, puede que mañana no o que con otros niños no. Las rutinas están muy bien, pero creo que hay que ir cambiando porque se aburren. Me cuestiono constantemente y si los alumnos están pidiendo un cambio porque se aburren, pues cambio, intento motivarlos por otro lado. A veces, tenemos la presión de dar determinados estándares en una evaluación y, a veces, intento ver qué intereses tienen para ver qué quieren hacer. Pero, claro, es cierto, que me doy cuenta de que algunos no cogen todos los materiales cuando pueden escoger libremente,

entonces... ya ahí voy poniéndoles límites con lo mínimo que tienen que hacer. Busco que aprendan partiendo de sus intereses, pero a veces tienes que guiarles. A parte, en el huerto escolar, si ha llovido, pues no puedes hacer el huerto ese día y cambio el espacio de la actividad de ese día para que sea al aire libre.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

La adapto. Primero, echando mano del trabajo colaborativo, intento empoderarlos si alguien ha terminado, pues intento que ayude a sus compañeros. El trabajo en pequeño grupo, te digo pequeño grupo porque son muy poquitos en la clase, si no te diría trabajo en equipo. Echo mano de eso...

Evidentemente, adapto mi práctica fijándome en lo que le gusta a cada uno, en los momentos de juego libre. Observando, me doy cuenta. Luego, cuando ellos proponen, pues ahí me adapto, si les gusta dibujar o los instrumentos, pues intento que se utilicen y con el aula plumier, pues igual. Los escucho. Les dejo que elijan un poco el aprendizaje que quieren hacer, según lo que le gusta a cada uno, aunque no sea el momento en que toque. Si toca ordenador, pero el niño no quiere, pues le doy juegos de lectoescritura o alguna otra cosa que, al fin y al cabo, también es aprendizaje. Trabajo con distintos tipos de materiales, fichas, material manipulativo, con movimiento en el aire o con plastilina... Así es como lo adapto: utilizando distintos tipos de materiales por los distintos tipos de inteligencia que tiene cada uno. Si estás viendo que tiene mucho sueño o lo que sea, pues hacemos relajación, le dejo que se vaya al rincón a descansar o lo que necesite. Eso también creo que crea confianza en el profesor y en los compañeros porque hay que escucharlo si tiene una necesidad y los demás miran por el otro, ¿no? Hablando flojo, con suavidad, respetando su descanso y despertándolo luego, escuchando su necesidad. Muchas veces el *bullying* y todo eso viene porque no tienes empatía con el otro, también porque no conoces y el miedo... pero eso, porque no te pones en el lugar del otro. El trabajo colaborativo, el trabajar con todos, para conocer a todos y luego surgen menos conflictos. Estos alumnos son muy libres, necesitan normas, pero relacionadas con los límites del orden o con el respeto a los demás. No tanto normas de aprendizaje, sino de cómo moverte y relacionarte con los demás, me parece que eso es importante y crea confianza.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Lo intento, intento adaptarme a cada uno. Es estar observando a cada uno. En la clase, por ejemplo, a mí no me importa que cada uno esté haciendo una cosa diferente. Con las temperas, por ejemplo, intento que todos estemos con ellas, aunque hagamos cosas diferentes.

Si alguien no se ha traído el desayuno, intento que quieran compartir o, si no, pues comparto yo con él. Si, por ejemplo, quieren ir al aseo, pues les dejo ir al aseo. Lo que sí intento, es que hagan una señal para que todos, de repente, no quieran ir a la vez.

El tema de los premios... es que no quiero que hagan las cosas por los premios, así que no los utilizo. Me parece que los estás comprando... hay que saber cómo hacerlo de una forma que no sea siempre esa, por costumbre, como "tú haces una cosa porque yo te voy a dar esto". Intento que hagan las cosas porque quieren hacerlas, simplemente. Sí que pienso que el aprendizaje tiene que ser divertido, aunque hay gente que no lo piensa. Luego, eso se extrapola a la vida y este mundo está lleno de trabajadores que no hacen bien su trabajo porque no les gusta y, como yo no quiero una sociedad así, pues intento plantearme por qué hay que hacer las cosas sólo porque es "lo que toca". Lo interesante es que vengan con ganas, verlos felices y, si no, intento cambiar.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Pues las reconozco observando, a través de la observación de sus intereses, qué actividades hacen con más o menos gusto, por su iniciativa cuáles eligen, de qué manera, cómo las hacen, si ayudan al otro o si necesitan mucha ayuda mía, dónde les gusta hacer las actividades, cuándo, con quién eligen de compañero, qué material eligen... Observando, me fijo en esas cosas. También, son características individuales si les gustan los juegos de competición o no, si se cansan pronto o no, si están motivados por un material o no, si se fijan mucho en lo que hacen los demás o no. Por eso, intento que cada uno compita, pero consigo mismo, no con los demás. Intento que ellos se miren a sí y que valoren que está muy bien ser diferentes. Al ser inclusiva la educación, tienes que valorar que cada uno va a un ritmo y eso, ni es bueno, ni es malo. Cada uno que haga las cosas por su iniciativa.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

No hay alumnos mejores que otros, sino que tienen diferentes ritmos, necesidades, diferentes formas de tener la cabeza estructurada, aprenden diferente, piensan de una manera o de otra...Eso.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Intento tener el mismo nivel de empatía con todos los alumnos. Intento que porque haya algún niño o niña que sea más parecido a mí, pero que no por eso atenderle más. Eso no va a ser bueno y, por eso, intento que no me pase. Son personas y, entonces, yo, como soy persona, sé llevar o manejar a un tipo de personas o de actitudes que a otras. Intento buscar las estrategias para llegar a todos los chavales, aunque con algunos es más fácil y, con otros, intento investigar más cómo hacerlo.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Intento hablar con los padres, con los profesores, hablar con todos los profesionales. En el aula, tenerlo en cuenta e intentar hablar con él a solas, hacerle preguntas sobre lo que hizo el día anterior o qué ha pasado, qué cambiaría...Eso.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pues, hablando con los demás o trabajando actividades que...Bueno, depende del motivo por el que necesite la ayuda o protección. Si es por motivos de higiene o por el desayuno, la comida, hablo con los del comedor o con las familias, o compartimos el desayuno; si es por motivos de que dos alumnos no se llevan bien, intento hablar con los padres del niño o la niña que se porta mal para ver cómo podríamos solucionarlo. Hacemos actividades que veamos que trabajan lo que les hace falta, por ejemplo, diciendo frases de autoafirmación para que se empoderen. Así, también los protejo, trabajando el empoderamiento y comprendiendo que el bien de uno es, a la vez, el bien de los demás. En este colegio, hay tanta necesidad de ayuda...tienes que estar cuidándolos y protegiéndolos siempre. También, trabajamos las emociones, con cuentos y demás.



12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Me parece tan importante el papel del docente, para bien y para mal. Bueno, la educación en general me parece importante, también la educación en casa y la educación no formal.

¿De qué manera contribuyo yo a una sociedad más justa? Para mí, ser justo es que todos nos escuchemos, que todos podamos hablar, sentirnos importantes en el grupo, que todos aporten y se sientan valorados en el grupo. Por ejemplo, si tú quieres crecer y quieres mejorar, lo haces por ti mismo, sin competitividad porque no me parece que cree una sociedad más justa. No me parece que yo vaya a hacer un trabajo mejor en equipo por competir con otro equipo, sino porque queramos sacar lo mejor de nosotros mismos porque quiero que todos lo hagamos lo mejor que podamos y nos lo pasemos muy bien llegando al máximo que podamos. A veces, sale lo de la competitividad porque en la sociedad está. Luego... más justo me parece que aprendan relacionándolo todo porque aprenden más cosas. Si yo aprendo que lo mío es importante, pero lo de al lado también, y lo otro y lo otro... pues escuchamos a todos, no nos enfadamos, aprendemos que no pasa nada porque el otro opine diferente y que todos podemos participar.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Que tengan en cuenta la opinión de los demás, que tengan interés de verdad, que quieran escucharlo. Para eso, hacemos teatro, trabajamos el lenguaje oral y las responsabilidades en la clase, como el hecho de recoger entre todos. La empatía, la asertividad, el expresar si quiero jugar sola o no, hace que tengan respeto a otras opiniones y que no se sientan mal porque otro no quiera jugar con ellos. La verdad que sí que trato de que la forma en que veo la sociedad, llevarla al aula. Las cosas de mi vida influyen en mi trabajo, porque mi trabajo es mi vida. Entonces, me parece lógico que lleves al aula cómo tú quieres que sea la sociedad, una “minisociedad” ahí, en el centro. Aprender de forma holística, relacionando una cosa con otra y distintas materias...porque todo sería más fácil, porque todo está relacionado y puedes trabajar varias cosas a la vez. En el huerto, por ejemplo, puedes trabajar las matemáticas, el inglés...

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Bueno, un ejemplo o una extraterrestre, no sé lo que será. Creo que en todos los sentidos eres un ejemplo, puede que te vean como un extraterrestre, ya te digo, pero eres un modelo que tienen ahí. Entonces, si trato a todos por igual y quiero estar al lado de ellos, les hablo bien o mal, eso va a ser un ejemplo a dar. No quiero que “se me vaya” porque ellos lo ven. Sé que quiero ser un ejemplo para ellos y quiero que vayan cortando eso de hablar mal a los demás. Intento llegar con alegría al colegio porque soy un ejemplo. Si llego con cara de “perro” ellos lo van a notar.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Es que es todo...todo influye en todo, desde si llevo el pelo naranja, corto o largo. Por ejemplo, lo que como, quiero que vean que desayuno bien porque ellos se están fijando en lo que yo hago. Si voy al colegio en bici, pues quiero que vean que estás usando la bici y si ya les dices por qué lo haces, pues mejor. Si les enseñas cosas de tu vida, como que no estoy casada y no tengo hijos, pues ven otro ejemplo distinto. Intento que sepan cosas, sin darles sermones, para que se puedan plantear otros perfiles. También, reciclamos en clase, en el patio recogemos...porque el barrio está muy sucio.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

En el centro educativo, coherente tiene que ser. Ahora, que unas cosas no procedan en el centro educativo y en tu vida privada puedan proceder... eso es otra cosa, pero sí que tiene que seguir siendo coherente con lo que hago en el centro educativo, eso siempre tiene que ser. No sé si me explico...

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Sí, tiene que ser sincero, pero eso no significa que esté completamente abierto y que sepan todo de él. Muchas cosas, por ejemplo, sí que les cuento de mi vida para crear lazos de unión porque si conozco a su familia, pues creo que se crea unión. Pero, no tienen por qué saberlo todo de mí. Yo puedo ser sincero, pero no contártelo todo. Yo puedo llegar hasta aquí porque quiero llegar hasta ahí, aunque no diga mentiras. Meter miedos y todo eso, por ejemplo, no me gustan ese tipo de mentiras.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Pues...hasta lo que está en mi mano. Lo que yo pueda hacer, lo hago, pero en las actividades extraescolares sí que hay que pedir autorización. ¿Responsable si veo a algún alumno fuera del centro? Si tengo que llamar a Servicios Sociales o a la policía, lo hago. Pero, si no hacen nada, pues ya... Yo pongo las faltas, abro protocolos de absentismo... Con estos padres, eso de la educación en casa no... Su casa no es un ambiente de tranquilidad, ni de mucho afecto, ni hacen actividades con ellos. Quiero decir, el tema del absentismo... Si no quieren, pues... Pero, estos críos aquí en el colegio están bien, unas horas en este entorno les viene bien.

Dentro del centro, me siento responsable en la medida en que lo soy, por ejemplo, creando espacios no peligrosos dentro del aula. En el recreo, si se suben a las alturas, pues me pongo debajo para que no se hagan daño.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Sí me siento responsable, pero solamente un poco porque cada uno también decide si ponerle ahí interés en esa asignatura o no ponerle. Así es el boletín de notas. Me siento responsable en la medida de las asignaturas que yo doy, porque ves otros profesores que podrían hacer cosas mejor y que algunos chavales tuvieran mejores rendimientos si se trabajara de otra forma. Dentro de mis asignaturas, me veo responsable un 70%, pero el otro porcentaje también viene de los ritmos de cada alumno y si emocionalmente no está bien... Yo no voy a ser el 100% porque también pasa mucho tiempo con su familia. No soy sólo yo la que influye en él, hay otras cosas, otros profesores. Su autoestima no sólo se la voy a crear yo, sino también su familia, otros docentes...

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Hago cursos de formación de muchas cosas, conocer otras metodologías, experimentar en la clase para ver qué funciona, ir a jornadas, a congresos de otras pedagogías... Hablo con otros maestros para intercambiar opiniones, buscar otros materiales, ir a otros centros en jornadas de puertas abiertas, leer, ver videos... y ponerlo en práctica en el aula, llevarlo a la clase.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Me parece estupendo dedicar tiempo libre a la docencia porque para mí, mi trabajo es mi vida. Lo hago con gusto, como todo lo que hago en mi tiempo libre. Es que, si no cuidara mi trabajo, es como si no cuidara mi vida. No voy a hacer cosas que no me gustan, voy a aportar cosas que me gustan y es lo que quiero en la sociedad que cada uno aporte en lo que le motiva. Siempre y cuando sea porque lo amas. El invertir tiempo tiene que ser en cosas con las que el docente esté entusiasmado, si no, no.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

No, creo que está relacionado. Cuando me preocupo por el alumno, al mismo tiempo me estoy preocupando por mí. No quiero que se separe porque no me parece coherente. Tienes que llegar a ese equilibrio para que no vaya en perjuicio tuyo o hacerlo de tal manera que sea bueno para él y sea bueno para ti también. Por ejemplo, si quiero hablar con tal familia, pero esa familia me desestabiliza porque me habla muy fuerte o me faltan al respeto, pues igual tengo la entrevista, pero con el equipo directivo delante. Se pueden hacer las dos cosas a la vez y se deben hacer porque como yo me descuido, al alumno no lo voy a cuidar bien tampoco.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Pues que estoy encantada de que nos cuestionemos todas todas las cosas de la educación. Me parecen bien este tipo de iniciativas, que reflexionemos sobre todas las cuestiones relacionadas con la educación porque no es cualquier cosa. Son personas que se están formando, su personalidad... son el futuro.

## **ENTREVISTA 2**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

En principio, ser una persona cercana con los críos, hablar mucho de ellos, con ellos, que sepan de mí, hacer una evaluación inicial, no sólo de sus conocimientos, sino también de sus emociones, sus gustos... En general, todo ese tipo de cosas consiguen, de primeras, romper esa especie de barrera entre profesor y alumno. A ellos, a esa edad, les gusta mucho sentir todo el tema del tutor, el hecho de que su tutor sea la persona que va a cuidar de ellos, que va a velar por ellos...eso les gusta bastante. La figura del tutor es más fácil cuando son más pequeños y hay que currársela un poco más cuando son más grandes. En general, esa persona que está con ellos todos los días, que los conoce, que conoce a sus familias...con esa persona el apego es bastante grande. En general, en primaria el apego es grande.

Otro tipo de cosas que se hacen en ese sentido es que ellos se sientan libres para fallar, para opinar, y eso se va construyendo.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a?  
¿De qué manera?

Eso me parece fundamental porque, al final, los niños son el reflejo de sus padres. Entonces, necesito leer sus expedientes, entrevistas con los padres, si la situación económica es buena o mala, si están los dos o no, todo eso hay que saberlo porque les afecta a ellos. Entonces, pues sí, procuro mantenerme informado de todo.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Depende porque distintos grupos de alumnos en un contexto como el de Barqueros, por ejemplo, pues sí se puede extrapolar o es más fácil hacerlo. Pero, los contextos son muy distintos entre sí. Barqueros es un pueblo con unas condiciones, unas circunstancias, una manera de ser, que no tiene nada que ver, por ejemplo, con un cole situado en el campo de Cartagena o uno situado en el centro de Murcia. Dependiendo del contexto, esa planificación docente, digamos que tiene un marco que es el currículo, pero siempre es relativo. Cada grupo de alumnos es distinto: hay grupos de alumnos con más o menos nivel, cohesionados o sin cohesionar, heterogéneos u homogéneos. ¿En qué medida? Pues en un porcentaje medio, cincuenta-cincuenta.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Personalmente, yo flexibilizo mi planificación bastante. La diversidad es grande. Evidentemente, tengo que cumplir con la ley porque a eso me debo. En general, suelo “trampear” bastante porque la ley no es correcta en ese sentido. Cuando hay niños con muchas dificultades o con muchas necesidades, pues, a veces, la flexibilización tiene que ser bastante. Al final, aunque nosotros tengamos unos objetivos, hay problemas muy dispares... si hay dificultades para adquirir la lectoescritura o los conocimientos lógico-matemáticos básicos, pues ese es el límite. Por arriba, pues la flexibilización que se puede hacer es, como máximo, de dos cursos por arriba.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

En principio, procuro tener siempre a mano una serie de manuales, por ejemplo, sobre dislexia o algún tipo de deficiencia intelectual. Estos niños son más difíciles porque no sabes dónde está el límite, pero siempre te puedes bajar a los objetivos de uno o dos cursos inferiores. Una de mis formas de adaptar es concebir la clase como un equipo, como un grupo que es capaz de compensar la desigualdad. Siempre los siento en grupo y procuro tener dos o tres “niños-tutores”. Hay niños que les gusta cuidar de otros y hay niños que necesitan todo el tiempo. Si en la clase tienes veintitrés niños y hay que tratarlos a todos por igual, pues esa atención sólo la puede dar el compañero. Para mí, esa forma de trabajo con “niños-tutores”: es una forma de compensar y de igualar. Rebajar las exigencias en la evaluación, no cargar a los niños de deberes, que algunos niños estén exentos de ciertas tareas, rebajar las exigencias en la evaluación, hacer evaluaciones orales o grupales, son formas de compensar y de adaptar. Diversificar lo que es el día a día en el aula, es una forma de compensar. Bueno, seguro que hay más cosas, pero ahora mismo de lo que me acuerdo es de eso.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Para mí, esto es importante. Es difícil con niños de primaria porque ellos siempre están muy pendientes de qué es lo que haces con el otro, si lo favoreces de alguna

manera o de otra... Creo que, en ocasiones, las imágenes son muy clarificadoras y, a principio de curso, les enseñé una imagen de tres niños asomados a un partido de fútbol, subidos a plataformas de distinta altura y les explico este concepto. Tengo esa foto siempre en el aula para que lo recuerden. También, abordamos las dificultades. En mi clase, ahora mismo, hay tres niños con dislexia y todo el mundo sabe lo que es, qué consecuencias tiene, etc. Así, no hay ningún problema porque todos lo saben. El problema viene con los que no tienen etiqueta y son más flojitos y necesitan esas compensaciones también... Pero, en general, los niños de primaria pueden entender todo lo que les expliques.

Intento ser equitativo, al mismo tiempo que intento ser exigente con otro tipo de niños y les explico por qué. Les explico que ellos tienen otras capacidades y su listón puede estar más arriba, si ellos quieren. En principio, se hace lo que se puede con lo que tenemos, con los recursos que tenemos.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Intento avanzar, aunque en eso no te forma nadie y es un camino que tienes que andar solo. Intento hacer un análisis sobre los estilos de aprendizaje de mis alumnos, sobre sus capacidades, sus potencialidades. Ahora está muy en boga el tema de las inteligencias múltiples. Eso es complicado casarlo con el currículum porque la escuela es una especie de caja cerrada, donde te meten ahí como una cosa estándar y, en realidad, el formato de la escuela, el currículum, las exigencias al profesorado sirven para la mitad de la gente, lo que podemos llamar la clase media. Los que necesitan más o son más creativos no ven cubiertas sus necesidades. Los que necesitan menos, tampoco porque, en realidad, las horas que hay de P.T. o de A.L. “parchean” más que otra cosa o son insuficientes. No “parchean” porque la gente hace lo que puede, pero son claramente insuficientes.

Entonces, en la medida de lo posible, pues sí que me gusta tener un conocimiento profundo de cuáles son las potencialidades de mis alumnos, sí me gusta tener claro las distintas áreas o puntos a trabajar. Por ejemplo, en el área de lengua me gusta darle peso a la parte de exposición oral, la adquisición de vocabulario o la expresión escrita, etc. Intento tener todo eso compensado.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Hay alumnos que a los maestros nos gustan más que otros, está claro. Un niño sin motivación, un niño con mala actitud o un niño que no se esfuerza supone un reto mayor. Yo, personalmente, creo que tengo muy claro que alumnos míos son todos, que mi trabajo consiste en sacar el máximo de todos y yo intento no dejarme a nadie por el camino. Lógicamente, todos somos humanos, todos tenemos nuestras filias, nuestras fobias y quien diga lo contrario, miente.

En general, yo procuro ser un maestro bastante democrático, es decir, procuro dar las mismas oportunidades y ventajas a todos porque los niños que tienen mejor actitud, más motivación y que más se esfuerzan, suelen ser los favoritos de los maestros. Suelen ser los que hacen de “secretarios” del maestro y, además, les gusta jugar ese papel. Suelo localizar como favoritos a los apartados para compensar de esa manera. Está claro que el sistema educativo está montado de una manera, para unas potencialidades concretas y si te esfuerzas, tienes motivación por lo que te están enseñando y una buena actitud, ahí triunfas. Seas más o menos inteligente, si no te llama la atención, si no te gusta lo que te están contando ahí, pues fracasas y tienes el estigma del fracaso. Eso es una cosa que la escuela debería favorecer que se cambiase porque luego hay gente que son unos fracasados en la escuela y unos virtuosos en la vida. Si la escuela debe dar esa formación básica, debe darla a todos, independientemente de cómo sea el niño.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

En general, por mi carácter siento más empatía o siempre tiendo a entender más al más incomprendido, al más desfavorecido, al que más lo necesita. A veces, eso me genera algunos problemas con los niños “estrella”. Supongo que es inevitable, por muy profesional que uno pueda ser. Al final, el niño que lo tiene muy fácil, que “va solo” me genera menos interés. Yo soy un maestro de la escuela pública y tengo que compensar de alguna manera esa desigualdad, procurar al menos.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?



Procuro hablar con ellos, creo que es la mejor forma de hacerles saber que estás ahí. Es la mejor forma de que ellos se abran.

Justo este año, tengo una niña en la clase que está mal y, al hablar con la madre, me cuenta que está pasando un proceso conflictivo de divorcio. La niña tenía una actitud muy conflictiva en clase, una actitud agresiva. Le di muchas vueltas y, al final, creo que lo mejor es abordarlo de cara. En un momento en que ella se estaba portando muy mal, me la llevé aparte para hablar con ella y ver qué es lo que está viviendo en casa. La niña ha cambiado de actitud en el aula, aunque no me ha dicho nada después de esa conversación. Sabe que sus maestros están ahí, con ella, y si lo necesita, puede recurrir a nosotros. Aunque son pequeños, son personas que sufren y, a veces, no saben cómo abordarlo. Lo mejor es abordarlo de frente.

Ese tipo de cosas hacen que la clase, en la que al final pasan muchas horas, sea un sitio tranquilo, donde ellos puedan desarrollarse bien, puedan sentirse tranquilos, a gusto, no sea un sitio de tortura. Si es necesario, hay que pasar lo académico a un segundo plano.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Sí creo que tenemos que ser profesionales que se impliquen. Sí importa lo que les pasa a los niños. Si tú los observas, te das cuenta de muchas cosas. Si hay malos tratos, se ve. Si hay malas actitudes en casa, se ve. A veces, los problemas de *bullying* ocurren porque los profesores miramos sólo lo que ocurre en nuestra clase y, si ahí no hay problemas, pues ya está.

La protección se ofrece a los niños mirando un poquito más, considerando que tu trabajo va un poco más allá de lo académico, ¿no? Al final, tú estás trabajando con personas, no con tuercas que tienes que encajar en un sitio y ya está. Cada niño es un mundo, aprende a su manera y cada uno tiene su propia vida. Al que le va bien, sus papás lo quieren y tiene éxito en la vida, pues genial. Pero, al que no lo tiene, pues ahí está el reto. Si no miras, pues no ves. Hay que ocuparse.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Creo que contribuyo a una sociedad más justa, desde el punto de vista académico, enseñando a mis alumnos a acceder a la cultura, a la decodificación de la cultura, cómo no dejarse engañar, cómo mirar detrás de las frases, detrás de las imágenes. Creo que contribuyo, también, viviendo esos valores de democracia, igualdad, respeto, no agresión dentro del aula y dándole un espacio a los problemas emocionales, a las injusticias, trabajando la empatía. Una clase es algo más que veinte alumnos tratando de adquirir un conocimiento. Creo que así contribuiremos a una sociedad más justa.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Creo que un docente ha de abordar en cada sitio una situación, como la inmigración...abordándolo en clase, dialogando mucho, dejando a un lado el currículum si es necesario, creo que se les enseña a los niños a vivir en sociedad un poco mejor. Al final, los docentes tenemos el peso relativo que tenemos. La tele es más bonita que nosotros, los padres pesan más que nosotros...el 100% de los alumnos no te escucha, ni se les queda. Al final, tú tienes que ofrecer un espacio donde se viva de otra manera. Pero, no eres un salvador. Está claro.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Creo que los alumnos se fijan mucho, valoran mucho la figura del maestro a estas edades. Siempre que se abordan ese tipo de situaciones, a mí me gusta extrapolarlo a mi vida, a qué cosas hago yo y cómo vivo yo. Entonces, cuando yo les pido empatía, les muestro que yo vivo con empatía, cuando yo les pido justicia social, les muestro que yo vivo con justicia social, que en mi vida no hay agresiones, que en mi vida no hay faltas de respeto. Lo que yo trato de “venderles” es lo que yo soy.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Toda...Al final, inevitablemente, tienes malos días y hay veces que las cosas de fuera te llevan. Otros días, hay cosas del aula que te sacan de tu centro un poco y, oye, a veces, tienes que volver al día siguiente y pedirles disculpas, pedirles perdón. Es que ellos lo ven todo, lo escuchan todo, se dan cuenta de todo y, entonces, si tú eres injusto con alguien, o ellos lo creen... A mí no me vale el “porque yo lo digo” porque entonces ellos creen que eso vale, que como yo soy la figura de autoridad puedo ejercer, aunque sea de manera injusta, el poder. Eso no es lo que yo quiero,

entonces mi conducta tiene que ser acorde a lo que yo quiero enseñar, ¿no? Lo consigo casi siempre. No es tan fácil.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, yo creo que sí. Además, es que los niños se las guardan todas y luego te las recuerdan. Ellos quieren saber todo de ti y saben de ti más de lo que te imaginas. Cada frase que dices o cada cosa... Te pasas cinco días con ellos, cinco horas. Cada detalle, ellos lo recuerdan. Entonces, si no eres coherente con lo que dices, con lo que haces, ellos se van a dar cuenta después.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Entiendo que no porque nosotros somos adultos. Entre otras cosas, un niño no tiene por qué saber toda la verdad en muchos aspectos. ¿Ser sincero? Igual no, porque tú como docente... Poniéndote en el caso, por ejemplo, de que un niño no te cae bien, ¿tienes que ser sincero? No, no tienes que ser sincero. Entonces, pueda que haya un niño que tenga la actitud o todas las características que tú más odias: que sea violento, que sea faltón, etc. Pero tú no puedes ser sincero en ese y otros aspectos. Hay que proteger a los niños en la medida de que son niños, también, y que tú sólo eres el maestro. ¿Hasta qué punto tu ideología o tus creencias pueden imponerse a las de sus padres? ¿Sincero? Pues hasta cierto punto. Igual no tienes que mentir, pero igual te tienes que callar.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Pues, depende de la situación, claro. Procuro que si mi grupo... En realidad, tampoco hago tanta distinción entre el grupo del que soy tutor y de los que no. Creo que la actitud de un maestro es que somos maestros del centro y cualquier maestro debe estar atento a actitudes o circunstancias que pueden no ser correctas o que pueden ser lesivas para otros alumnos. Entonces, nosotros allí somos los responsables y la responsabilidad es nuestra. ¿Hasta qué punto? Pues, si un niño de mi grupo tiene un problema con otro maestro porque el otro maestro no sabe alguna circunstancia de su vida, es responsabilidad mía hacérselo saber. ¿Responsabilidad? Pues toda la que no esté en manos del azar, imagino.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Esto es un instrumento de tortura para los docentes, en ocasiones, hasta demasiado. En ocasiones, sí que tiendes a cargar con todo, pero es verdad que es difícil medir hasta qué punto tú puedes influir en un niño. La realidad que ellos tienen en su vida diaria, la realidad que ellos tienen en su casa... En general, es bastante difícil cambiar el curso de las cosas. A veces, sí lo consigues, sí consigues influir o motivar a un niño para que dé ese salto de calidad o, simplemente, que sea capaz de sacar todo lo que es posible de él mismo. Pero, a veces, el ambiente pesa mucho y yo he estado en colegios donde el ambiente pesa tanto... que tu capacidad de incidencia es tan pequeña... Por mucho que los niños a ti te recuerden o que consigan recordar el colegio como un sitio... En otro centro que estuve, había un maestro veterano que decía, cuando los más jóvenes nos asfixiábamos con la situación: “lo que tú estás haciendo hoy por esta alumna, no te desesperes porque, en realidad, lo estás haciendo por sus hijos. Es decir, todo lo que tú te estás esforzando, haciéndole ver la importancia de la educación, etc. Ella no lo va a aprovechar para ella, pero, igual, si va a conseguir que sus hijos sean capaces de o va a exigir a sus hijos como madre...” Hay ambientes que, joder, pesan mucho. Entonces, ¿hasta qué punto te consideras responsable del éxito o fracaso? Relativamente, porque depende del contexto, depende de los recursos, de la ratio profesor-alumno. Cuando tú tienes 27 alumnos como en otros centros... por muy buen contexto que haya, tu capacidad de incidencia es mucho menor. Si tienes una clase con un número amplio de alumnos con dificultades, no te puedes desdoblar. Entonces, hay niños que se quedan en la estacada porque los otros niños te ocupan muchísimo.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Trato de mejorar mi labor docente con lecturas y formación, andando con los ojos muy abiertos, aprender de otros maestros. Siempre estoy pendiente de otros maestros y, afortunadamente, hay maestros proclives a contar sus experiencias. Entonces, la red está llena de blogs de gente que hace esto o lo otro. Es verdad que el mundo de la educación es un mundo vivo, donde hay muchos profesionales que se lo creen y si te quieres formar, si quieres mejorar, está ahí. Dentro de lo que la vida te permite, formarte, leer y ponerlo en práctica.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Es imprescindible invertir tiempo libre. A veces, eso no se entiende porque la gente dice: “ah, bueno, vosotros estáis ahí de nueve a dos y se acabó” Mucha gente no lo vemos así y dedicamos mucho y hasta altas horas. Lo veo lo adecuado porque este es un trabajo que... Cuando uno es el mejor maestro posible es cuando se retira porque cada año aprendes más, porque cada año vas mejorando. No hay nadie que sea mejor maestro al principio que al final, creo. Partiendo de la base de que te gusta tu trabajo y de que estás por esto. Cada año tienes que ir mejorando tu práctica, tu sabiduría. Así que es fundamental dedicar parte de tu tiempo libre porque en horario de nueve a dos no hay tiempo.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

No diría tanto. Sí que es verdad que ha habido colegios o situaciones que son más duras que otras. Sí que es verdad que un sitio como Espinardo te acaba absorbiendo y es para tomarlo en dosis pequeñas... Al menos para mí, que no sé vivir resbalándome la realidad. Sí que es verdad que una realidad tan dura te absorbe y unos niños con tantos problemas te absorben. Como, afortunadamente, no todo es así, pues salvo que hayas cometido un error de bulto y hayas generado un sufrimiento innecesario y eso te recoma por dentro y te lo lledes a casa... Pero, en general, eso no ocurre. Ocurre que, donde está la miseria, es complicado no llevártelo a casa porque, al final, son niños pequeños que no tienen la culpa.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Creo que debería haber docentes más humanos. Deberíamos saber que trabajamos con personas. Creo que la gente que se ocupa de gestionar la educación debería saber esto. Creo que la educación no es un sistema mercantil, de méritos, no es un sistema como mucha gente pretende hacernos llegar a ver. Creo que debería afrontarse de una forma más holística, no sólo académico, no sólo de méritos.

Sí estaría bien que llegaran otras metodologías que consiguieran adaptar lo que hay y esos otros objetivos más altos, porque lo que hay es la materia prima dentro del profesorado. Aunque los libros o las metodologías antiguas hacen el trabajo muy

fácil, si no hay un punto intermedio, rompe y, al final, la gente pasa... ¿Por qué vivir más incómodo si cobras igual viviendo cómodo? Esto es un axioma difícil de romper.

### **ENTREVISTA 3**

#### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Me gusta mucho volar de un sitio a otro porque cuando trabajas con niños tan pequeños no es necesario guardar esa estructura tan rígida. Me voy a centrar en dos cosas para responder esta pregunta: Una, son las rutinas con los muy pequeñitos. Los niños necesitan esas rutinas para formar su personalidad de alguna manera, ya que “fijan” a los críos. Con unas rutinas sencillas, los niños van más tranquilos y hacen los cambios de actividad de manera más gradual. La segunda, es tener muy en cuenta y ser muy consciente de cómo estás tú por dentro porque eso lo transmites a los niños. Muchas veces las cosas salen bien porque se hacen desde el amor. Otras veces, si se hacen desde el interés, no salen. Todo eso se transmite.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

¡Pues claro! Es imprescindible eso. Los críos son espejo de sus padres, por lo que decidimos incluir un día al mes en que pudiesen venir los padres al centro. Por la mañana, hay trabajadores sociales y una psicóloga que trabajan directamente con las familias, así que intentamos coordinarnos entre todos.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

¡Qué va! Según la edad y todo, tienes que tener en cuenta muchas cosas. Sería una locura porque no puedes hablarles igual a todos, cada uno tiene su código. Entonces, pues tienes que flexibilizar y adaptar. Lo único que se puede repetir de un grupo a otro es el amor con el que los trates. Luego, sí que es muy importante la

coordinación con mi compañera. El vínculo que hacemos a nivel personal (incluso, como si fuéramos una familia) repercute en los niños.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

A veces, flexibilizo más mi planificación y, otras veces, menos. Mi trabajo es como una zona de experimentación, entonces, pues, probamos cosas nuevas. A veces, si hay un niño que está mal, pues hay que flexibilizar. Depende de lo que sea que ocurra, haremos una cosa u otra para que vaya a mejor.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

En eso estamos, ¿no? Es difícil esto. El trabajo consiste en ayudar para que hagan los deberes y, al ser una entidad privada la que nos contrata, quieren resultados. Por otro lado, los niños, para no sentirse diferentes en la escuela, tienen que llevar algo hecho. Entonces, hay que ver los deberes, que se adaptan mejor a unos que a otros. Además, a esas edades, cada uno va a un ritmo diferente: el que es un “máquina” en números, no sabe dibujar; el que va muy mal con los números, dibuja súper bonito. Tú eso lo estás viendo y te aprietas la cabeza para ver cómo le puede gustar determinada tarea a cada niño.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Lo intento, pero creo que fallo o, por lo menos, he fallado. Eso es seguro. Ahora no sé qué pasa, pero siempre que hemos estado trabajando ocurre que con unos es más fácil que con otros. Al principio, cuanto más agresivo era el niño, más me costaba estar con él. Intento fijarme en qué momentos no lo estoy siendo, por prejuicios o por lo que sea. Hay que mirarse a uno mismo cuando no lo estás siendo. Lo intento, pero, imagino, que a veces lo soy y, otras veces, no tanto.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Pues, lo hago con el cariño. En las familias de etnia gitana, el padre, la figura masculina, representa otra cosa. Las valoro desde el cariño y descubro muchas cosas, también, a nivel personal. Mi compañera es más cariñosa con ellos que yo,

pero estoy intentando transmitirles el cariño a mi manera y, siempre, lo que hago, que me salga de dentro. Luego, tenemos economía de fichas para la buena conducta, por si eso les motiva... También, para que les cuenten a sus familias lo que van consiguiendo. Funciona, pero los abrazos más.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Creo que no hay que partir de que haya alumnos mejores o peores, sino que todos somos diferentes, para lo bueno y para lo malo. Así de simple.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Cada vez que me doy cuenta de que el niño que más llama la atención es el que me cuesta más atender, pienso que es absurdo. Conforme te conoces a ti mismo, es más fácil atenderles a todos por igual. Por ejemplo, esta última semana creo que he empatizado con todos de forma parecida.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Es que mis alumnos, por desgracia, viven pasando una mala época. Es complicado, es emocionalmente intenso porque no conozco a ningún niño que haya estado dos semanas relajado. Viven intensamente. Sus padres se enfadan intensamente. Es diario. Por ejemplo, me estoy acordando de un caso en que el niño, cuando su padre sale de la cárcel, está más revuelto. Lo que hago es intentar entenderlo, estar atento para que no ser demasiado rígido al decirle las cosas o pedirle que haga determinadas actividades. A veces, lo dejo que se sienta con otros compañeros a hacer las tareas, ayudándose entre ellos. La última vez, hicieron muchísimas más sumas juntos que las que hacen cuando están separados. Es eso: estar atento y no pedirle las cosas que le puedes pedir otro día. Si tú eres muy exigente con todos estos críos, tienes que mirártelo porque, a lo mejor, es una exigencia tuya propia y no te das cuenta de lo relativo que puede llegar a ser todo esto para ellos. Es muy importante lo que tú proyectas.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?



El secreto es poder estar tranquilo, aunque te contagien la tensión que llevan encima. Cuesta, es difícil. Cuando estoy tenso, pierdo energía y hasta se nota en la forma de hablar. Hay que estar tranquilo y hablarle. Tienes que estar relajado, es muy importante. Y no personalizar. No hay que tomárselo a lo personal porque sus problemas no son realmente contigo. Otros, sufren mucho porque llaman mucho la atención y nunca pueden estar tranquilos. Aparte, en entornos de pobreza, hay mucho materialismo también y los padres, como no han recibido nunca cariño, no lo saben dar. Su forma de dar cariño es dar cosas. Así es la rueda, su pobreza es esta.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Con todo esto que te estoy contando: con este sufrimiento de darte cuenta de que eres parte de la sociedad y tu trabajo lo haces con las mismas herramientas que son cultivar tu imagen y mantenerla. Quien te tiene que mantener en tu puesto de trabajo tiene que ver tu imagen como profesional y aplaudirla para que puedas seguir manteniendo el puesto. Te lo digo de otra forma: no me he enfrentado a mis jefes nunca porque me ha dado mucho miedo siempre. Ahora me toca poner por delante a los niños y no engañarse a uno mismo. A veces, tienes que pasar por la piedra, pero hay que expresar la propia opinión en beneficio de los niños. Si vemos las cosas de forma distinta, hay que buscar la raíz de eso y tratar de buscar lo mismo para los niños.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Hay que trabajar la conciencia, pero es complicado. Por ejemplo, en las asambleas que hacemos de forma no directiva, los niños te dicen la verdad, de manera más humana. Creemos que muchos se ponen malos cuando tienen miedos, miedos a distintas cosas. También, así consiguen la atención y el cuidado de sus madres que están buscando. Por eso, intentamos que estos niños no vayan creando, para el día de mañana, una excesiva búsqueda de atención. Queremos que hablen de sus cosas a través del juego para que vean lo que hay en la realidad.

Imagínate que ese niño, en un futuro, llega a poder darse cuenta de que lo que está persiguiendo es la atención constante de su pareja y eso le hace ser dependiente

emocionalmente. Entonces, podrá hablar, podrá entenderse y tratarlo para curar ese daño. Sin violencia, que es lo que están viendo en sus padres.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Si tú dices una cosa, pero no te la crees, no estás siendo un ejemplo de verdad. Tienes que ser coherente con lo que dices y haces.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

La conducta es muy importante y no se puede falsear. La tranquilidad, la humildad, no se pueden falsear. La conducta, al final, es un reflejo de cómo tú estás.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, porque, ¿cómo puedo estar yo haciendo una cosa en mi vida, creyendo unas cosas y luego entrar al trabajo siguiendo otra línea porque es la que se tiene que seguir? Tienes que ser coherente.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

No, porque están formándose muchos patrones. Es más, vino un amigo a hacer un taller con los niños y les contó cosas de su vida. Les dijo que era homosexual y que su padre era musulmán y su madre, gitana. Después, comenzó el taller de flamenco y, para los niños, supuso una ruptura de estereotipos. Hay que romper con los prejuicios y, en este caso, este chico no fue sincero para conseguir esto. Hay que ser sincero, sobre todo con uno mismo. La sinceridad es muy importante. Luego, hay veces que te la puedes saltar para provocar esas cosas.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Esa sensación pesa... Porque si le hablas mal a un niño por lo que sea, pesa. Luego, la culpa te come por dentro, aunque pueda sonar narcisista esto. Tú eres un acompañante del niño y tienes que intentar hacer lo que puedas sin morir en el intento...

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Lo mismo que en la pregunta anterior. Quizás con mayor intensidad porque hay notas. Ves el reflejo, te están evaluando. Eso que se hace de forma un poco borrosa como si fuera una pintura, en las notas se ve claro. Las notas son claras, son una evaluación, son medibles. Imagínate que has trabajado con un niño que no aprobaba y ahora aprueba todo. Tú, como profesional, te inflas. Entonces, si te inflas con eso, cuando no funcione así, te hundirás. Funcionamos así, de esa forma bipolar tan loca, ¿no? Y no tanto como el estar acompañando procesos que son muy difíciles, en este caso. La presión de que todos tengan que aprobar es difícil y peligrosa, hay que llevar cuidado con eso.

Ahora mismo, como está la cosa, que no se cuida nada lo que es el ser humano dentro del campo de la educación, sobre todo, cuando hablamos de niños pequeños, es difícil. Es necesario tener sensibilidad con los niños pequeños.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Pues meditar sobre todo esto que hablamos. Muchas veces pienso mientras camino. Hay oportunidades que te da la vida y tenemos que querer verlas. En esta sociedad, muchas veces funcionamos desde el querer intentar sacar provecho de todo y eso nos pone enfermos. Así que, eso hago, meditar y tratar de conocerme. Si es necesario, busco ayuda para superar mis frustraciones y tratar de estar con las personas de manera humana.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Bien, muy bien. Lo importante es hacerlo, como todas las cosas, desde la voluntariedad, sin exigencias. El tema de las exigencias es complicado. Los niños aprenden jugando y nosotros hacemos cosas obligados por determinadas razones autoimpuestas. No hay que tomarlo como una obligación. Tenemos que darnos cuenta de que las cosas obligadas no las hacemos con amor y no aprendemos bien.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Es que es un conjunto. Es como si fuera una rueda en la que, si yo me voy a ellos, no hay rueda, estoy en ellos. Si yo me quedo en mi lugar, pues tampoco les ayudo porque estoy en mí. Entonces, tiene que ser un conjunto. Cuando estoy solo, puedo meditar sobre lo que ha pasado en clase y entenderlo. Desde ahí, trato de estar tranquilo y estar bien. Cuando estoy en clase, estoy ahí, por y para ellos, independientemente de lo que haya pasado fuera. Es como una rueda.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Me ha gustado mucho la entrevista. Me ha gustado mucho ponerme en la situación de plantearme estas preguntas trascendentales. Quizás están ahí, pero no tan claras porque no te paras a contarlos. Contarlo tiene mucha fuerza.

## **ENTREVISTA 4**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Hacer de más, básicamente. No ejerzo de maestra como tal, sino que me centro más en el hecho de mimarles, cuidarles porque tienen muchos problemas a nivel familiar. Entonces, pues eso, me centro en mimarlos mucho, darles mucho cariño y quererlos.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Mucho, mucho porque es lo que más cuenta. Un entorno familiar desfavorecido, un nivel económico muy bajo... los que no son vendedores ambulantes, no trabajan o se dedican a la mala vida, por decírtelo de alguna manera. Entonces, pues el entorno está muy empobrecido y claro que se tiene en cuenta. No es lo mismo un alumno mío que un alumno de otro centro porque la manera de enseñarles, de educarles es muy diferente. Claro que se tiene en cuenta el entorno porque es muy importante.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

No existe una misma planificación para varias clases, ni de broma. Utilizo una planificación para cada clase. Por ejemplo, en la clase de tres años son todo niñas y las madres se involucran mucho y, sin embargo, en la clase de cuatro años son todo niños y las madres no se involucran nada... Es que es totalmente diferente, vamos, ni se asemeja.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Depende de las necesidades de cada uno. Si un niño no sabe hablar o pronunciar, o hay un niño que tiembla porque se pone nervioso... Entonces, cada uno tiene sus necesidades.

Por ejemplo, antes de terminar las vacaciones mi pretensión era que supieran distinguir entre los tipos de instrumentos, pero a día de hoy aún no lo saben. Entonces, tienes una temporalización para cada cosa, pero eso cambia y más en tres, cuatro y cinco años... No se puede pasar a otro concepto si no tienen claro el anterior.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Eso sí. Yo planifico mi clase y si veo que algún niño tiene problemas de alguna clase, pues me pongo con él a nivel individual lo que haga falta. Ya conozco a los niños y sé las carencias que tiene cada uno. Entonces, sí que es cierto que me pongo con uno mientras que los demás están haciendo la actividad. Pero, vaya, son los que menos, sólo un par de niños. Todos los demás van bien, gracias a Dios.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Considero que les doy más de lo que les corresponde. A lo mejor, es porque llevo poco tiempo trabajando y voy tres días solamente al colegio. Igual está feo decirlo, pero un profesor que está todo el día en la clase metido con los niños se puede cansar. Es que ya te digo, yo soy la mamá. Soy a la que los niños más quieren en el

cole, de alguna manera, porque les doy un trato desde el cariño, el amor. Nena, es que soy la mamá, no te puedo decir otra cosa. Y, luego, claro, es que tengo también preferencia por ciertos alumnos, que son para comérselos y, claro, a veces, es que no dan clase porque empiezo a darles besos y abrazos todo el rato.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Valorarlas, ¿en qué sentido? Hombre, hay niños más cariñosos y otros que son más ariscos. Evidentemente, si viene un niño y me dice: “Buenos días, señor” y me da un beso, pues yo me lo como. Si viene otro que tiene un trato más... “Buenos días” y fin de la conversación. Entonces, claro, con los que son más tiernos, son más cariñosos pues tú te involucras más, en el sentido de que estás más encima de ellos, los tratas de manera distinta al resto. Es distinto un alumno que está atento, que hace sus trabajos, que trabaja muy bien, a un niño que está todo el tiempo: “Señor, que te quiero”, que si te hace dibujos y no sé qué. El trato cambia mucho: con unos haces más de “señor” y con otros, pues de mamá.

Sobre todo, lo que les intento inculcar es que las razas son todas iguales porque si hay algún niño que es musulmán, pues le hacen el vacío por completo. Tenemos algún negrito y le hacen el vacío por completo. Los gitanos, entre todos ellos se pasan la vida jugando y los musulmanes, pues se juntan entre ellos. Entonces, pues mi intención es hacerles ver que, porque seamos razas distintas, etnias distintas y tengamos diferentes culturas, pues no pasa absolutamente nada, aunque no lo entienden. Se lo machaco mucho esto, pero luego en recreo no lo cumplen. A nivel de religión es complicado...es un machaque constante.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Claro que hay alumnos mejores que otros, sobre todo por la motivación en casa. Yo les machaco mucho la lectura porque el año que viene irán a primaria y la señorita quiere que sepan bien la lectura, que sepan leer. Con la misma edad, hay niños que leen perfectamente porque los padres les refuerzan en casa y hay otros que no saben nada. Hay niños mejores que otros en función del aprendizaje, no por lo demás. Yo los quiero a todos por igual.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Depende del cariño que te den y del trato hacia ti, pues tú te encariñarás más de unos que de otros, pero eso es normal. Por ejemplo, ayer vi a una niña por la calle y se me tiró a los brazos porque me quiere mucho. Sin embargo, hay otros niños que, simplemente, dicen: “hasta luego, señor”. Entonces, es evidente que el trato es muy distinto de unos a otros.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

En infantil, una mala época no se puede apreciar porque son muy pequeños. Si, por ejemplo, van a tener un hermanito y se ponen locos perdidos, pues intento dejarlos más a su aire. Sé cómo es el niño, sé cómo trabaja, sé lo que hace... Entonces, pues... tampoco veo bien castigarle. Si hablando con él, el crío no cambia una mala actitud, creo que hay que dejarle, pero sin enfadarme ni castigarle. Los castigo, pero no soy muy severa, ni mucho menos.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Lo que te he comentado antes. Por ejemplo, si un niño no tiene buena higiene, pues compro lo que haga falta y lo aseo. Hago lo que puedo. Intento estar encima de ellos, darles lo que pueda desde dentro del centro.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

No entiendo la pregunta. Es que en el ambiente en que estoy yo, es muy complicado porque todo lo que les diga yo, luego en su casa les van a decir lo contrario. Entonces, entras en un tira y afloja que no se puede porque se lo cuentan a las madres y todavía me busco un problema. Es meterme en cosas en las que yo no entro. Les enseño, les educo, les doy cariño, pero en eso no me meto.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Les enseño normas de educación, normas de convivencia, lo que se hace y no se hace. Les intento inculcar las cosas que están mal. Por ejemplo, una niña que se llevaron a su padre a la cárcel, pues hablé con ella para ver qué había pasado y qué

pensaba ella. Aunque, hay que llevar cuidado con eso porque si entran en temas de juicios, es meterse en un jardín que... Pero, exceptuando algún caso así...

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Ejemplo, no sé si soy un buen ejemplo para ellos. Digo yo que malo tampoco seré. Por ejemplo, ellos dicen muchas palabrotas, le pegan a algún compañero o tal, pues me pongo yo de ejemplo para que vean que yo no lo hago.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha. Intento no gritar, no hablarles mal; intento controlar los nervios, aunque muchas veces me ponen “para volar”. Intento estar siempre de buen rollo, que no sea yo la profesora que venga y se pongan tristes. Intento estar siempre con alegría y que se pongan contentos al verme.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Debe de haberla, pero en el colegio no la hay. Lo que tú intentas inculcarles son valores distintos que en su casa. También, pasa que mi realidad y la de ellos son dos cosas distintas, es diferente. Tú a un niño le puedes inculcar muchísimas cosas, como el no decir palabrotas, que... luego, cuando salgo a la calle sí que digo. Tú no te comportas igual cuando estás dando clase a un alumno que cuando tú sales a la calle y ves tu realidad, estás con tu grupo de gente, estás en tu ambiente. ¿Normas de convivencia? Pues sí que las hay, pero si en algún momento “se te va la cabeza”, pues se te va. Hay cierta coherencia entre lo que yo les intento enseñar y lo que hago en mi día a día, pero hay veces en que la cosa cambia. Depende del momento y la situación.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

No, porque yo no le puedo decir a un alumno cosas como, por ejemplo, palabrotas que digo en la calle. Es como un mundo paralelo, son contextos distintos.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?



Mucho, todo. Todo lo que les pase, me siento responsable. Si un niño se hace daño en el aula porque yo no me he dado cuenta de algo, luego me siento fatal. Hay que llevar cuidado con los materiales que utilizan, con las puertas... Todo lo que les pasa a mis alumnos dentro del aula, todo, es responsabilidad mía. En los recreos, no es lo mismo porque sois más profesores pendientes de los niños. Si pasa algo, sí que me siento responsable, aunque yo no tengo guardias de patio.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Depende. Hay algunos alumnos que sabes que vas a llegar más lejos, simplemente por las capacidades que tienen. Sabes que rinden más, porque los ves en su día a día. Hay otros alumnos que sabes, no que van a fracasar, pero que tienen una madurez más lenta o que no pillan las cosas tan rápido como otros. Entonces, yo pienso que, dentro de las capacidades que tiene cada uno, todos sí que llegan al éxito. Unos más tarde, otros más temprano, pero siempre consiguen llevar a cabo los objetivos que yo les marco. Sí que es cierto que, a la hora de poner las notas, hay algunos niños que no han alcanzado los objetivos porque no vienen nunca al colegio. Entonces, por mucho que quieras “sacarles punta”, si el niño viene una vez cada dos semanas, es que no hay manera. Tampoco puedo ir a la casa de los padres a preguntarles por qué no traen a sus hijos al colegio porque infantil es voluntario. La gran mayoría sí que consiguen los objetivos que yo les marco, pero hay otros que no. Es una realidad un poco complicada, pero intento enfocar el éxito a lo que cada uno pueda llegar.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Más que enseñarlos, el cariño. Creo que mi labor es esa: el cariño. Cuando tienen un problema y los niños lloran, me buscan y a mí eso me parece muy bonito. Cuando tienen un problema, un enfrentamiento con otro alumno o lo que sea a quien acuden es a mí. Así que, creo que la labor no la estoy haciendo mal porque los niños con quien se quieren refugiar es conmigo. A lo mejor, la tutora si lleva diez años trabajando, ante una pelea, pues los castiga y ya está. Yo intento hablarles, hacerles ver lo que no está bien. Es que son niños muy pequeños, hay que ser un poco permisivos.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

A parte de que te preparas las clases y eso, buscar materiales o fabricarlos a mano, plastificarlos y demás, buscar recursos en internet. Todo el trabajo que tú dediques fuera, se va a ver recompensado en el aula. No se puede llegar a clase y ya está, sin preparar nada. Con niños pequeños hay que preparar clases dinámicas, con recursos.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

No, en ese aspecto no. Yo me preocupo por ellos, los quiero mucho, los trato bien, pero nunca he tenido problemas que me repercutan a nivel personal. Lo único que me ha repercutido han sido los comedores porque una vez grité porque se estaban portando muy mal y me quedé sin voz. Ha sido el único momento que me ha repercutido a nivel de salud, pero ya ves que no es nada, en dos días estaba perfecta.

#### **Otros comentarios libres sobre el tema**

### **ENTREVISTA 5**

#### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Normalmente, con todos los alumnos, no les levanto la voz. Intento quererlos a todos siempre. A algunos niños quererlos es muy fácil y, a otros, cuesta más trabajo. Entonces, siempre busco algún “hilico” que tengan ellos de dónde tirar y siempre lo encuentro. De todas maneras, hay gente que es más difícil y, sobre todo, en esta edad preadolescente. Me gusta mucho mi trabajo y, normalmente, no tengo ningún problema. Les doy cariño del de verdad y trato de respetarlos. ¿Sabes lo que pasa? El respeto es muy importante. Los docentes les llevamos adelanto cronológico, pero, hay niños que si tuvieran nuestra edad nos darían veinte mil vueltas. Por eso, siempre intento tratarlos como me gustaría que me trataran a mí o a un hijo mío. La

verdad que me pregunto: ¿por qué voy yo a querer a este niño? Y siempre algo encuentro.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, totalmente. En el colegio en que estoy, tenemos niños con dificultades sociales o que provienen de familias desfavorecidas. Entonces, sí que lo tengo a la hora de hacer cualquier actividad extraescolar, por si van a poder hacerla o no. A nivel de aula, lo tengo en cuenta porque si sé que en la casa no tienen facilidades, pues lo tengo en cuenta para ver los trabajos. Muchos tienen ayuda de Cruz Roja o Cáritas.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

¿La misma? Pues, la planificación temporal sí que puede hacerse. En cuanto a la de los contenidos... Por ejemplo, mi compañera de nivel tiene una clase con niveles curriculares muy diferentes y, sin embargo, mi clase es bastante homogénea en ese sentido. Entonces, llevar la misma planificación es difícil. Hay que adaptarse a lo que tienes porque, muchas veces, lo que has planificado tienes que rebajarlo, recortarlo o “cortarte las venas” porque no se puede [risas]. A veces, por más que quieras, tienes que decir: “voy a llegar hasta aquí” para que no ocurra que nadie llega a lo que planteas.

En cuanto a la distribución del tiempo, sí que puedes llevar la misma. Luego, según sea la clase, los contenidos los tienes que adaptar si quieres el resultado adecuado. Más aún, cuando hablamos de centros con mucha variedad en el alumnado y que son algo difíciles de llevar. A la hora de la evaluación, hay que tenerlo muy en cuenta para que la planificación sirva de algo. No se puede medir a todos con el mismo rasero.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Intento llevar a cabo mi planificación, pero la flexibilizo. En sexto, hay presión por las pruebas de diagnóstico que les hacen para ver los niveles y tal. Flexibilizo hasta el punto de ver que los objetivos mínimos se cumplen y el resto, pues se lo doy para

que, al menos, lo vean alguna vez en su vida. Me centro en los objetivos básicos si veo que es necesario para poder atender a todo el alumnado.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Normalmente, cuando se programa se adapta lo que haces cada día a los niños. En el trabajo diario, tengo que adaptarme a los que tienen más dificultades. Los pongo más cerca de mí, les presto más atención y estoy más pendiente de ellos, de sus ritmos. Es complicado, pero hay que hacerlo.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Lo intento, sí. A veces, aunque no quieras, como los niños son personas, es normal que tengas por alguno un poquito más de debilidad y otros te crispen más los nervios, pero yo intento tratar por igual al que me gusta más que al que me gusta menos. También, te confieso que hay gente que es más fácil, a lo mejor, ser un poco más transigente que con otros que más a menudo te engañan o te decepcionan. En general, sí, lo intento. Los críos son los reyes de la justicia y cuando ellos no la sienten, te lo dicen. Intento ser bastante consecuente con lo que digo, pero no es tan fácil, aunque con estos en concreto de ahora voy bien.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Cuando los trato, yo ya los veo y ya me doy cuenta qué es lo que se le da mejor a cada uno, es lo que se va cogiendo con la experiencia. La manera en que lo reconozco o lo valoro es con el trabajo en el aula, tratando de compensar las diferencias de roles y personalidades entre ellos. Intento que los alumnos que son más difíciles y más suyos, intento ver el camino para traerlos a dónde yo quiero. La cuestión es quererlos de verdad y que ellos noten que es de verdad porque a los niños no los puedes engañar de ninguna de las maneras.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Hay niños que están a años luz de otros porque tienen muchísimo interés, porque les gusta trabajar en el cole, porque en casa también los siguen y hay otros que, ya

desde que entran, tienen pocas ganas. A esos tienes que tenerlos muy motivados, tirar un poquito más de ellos, etc. En este colegio hay multiculturalidad y muchos desde pequeños llegan tarde o no vienen muchos días... Entonces, hay diferencias muy grandes entre cómo ellos son y en el mundo que ven. Esas diferencias, ya de partida, suponen que conforme vayan pasando los cursos cada vez hay más distancias hasta llegar a haber años luz en cuanto a motivación, esfuerzo y todo.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Intento llevarme muy bien con todos, aunque algunos me crispen un poquito, que alguno hay... Intento tener empatía y relacionarme con todos, quiero decir, lo que sí no tengo es malos sentimientos hacia ningún niño. Algunos, por su manera de ser, interactúan menos contigo porque son más retraídos o están ensimismados. Muchos niños tienen problemáticas familiares que suponen que no están bien atendidos o que les faltan recursos hasta el punto de que algunos ni comen. Por eso, hay niños que pueden aparentar que son de una manera y, realmente, son el reflejo de los problemas en casa. Esos niños lo que necesitan es que les hagas caso, básicamente atención. Tener dificultades en casa, al final, acaba repercutiendo en el crío porque la visión del mundo que tenemos es la que nos han dado en casa. Estos niños lo que ven en el mundo y lo que piensan de él es a través del cristal de su casa.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

La mayoría de los niños de este centro tienen problemas, cada uno diferente, pero sí, problemáticas que lleva Servicios Sociales y demás. Normalmente, se les ve cuando están teniendo un problema en concreto. Si me doy cuenta de que algún niño está mal, intento que se acerque con algún compañero con el que se sienta a gusto para que, al menos, no esté tan triste. Trato de hacer lo que esté en mi mano, pero cuando son problemas muy graves tampoco puedes hacer mucho. Es una pena muy grande, pero es así.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Nosotros, los maestros, como estamos tan cerca de los niños porque estamos todos los días con ellos, nos damos cuenta de cualquier cosa que les pase. Cualquier cosa

que veamos, avisamos al equipo directivo y demás. Si vemos que necesita alguna cosa, llamamos a la casa o hablamos con el equipo directivo, si es tema de peleas, etc. También, a veces, les llevamos cosas al colegio, como material o ropa...

En este colegio en concreto no tenemos problemas de acoso o *bullying* porque estos niños, como sus necesidades son otras más graves, no se entretienen en esas cosas. Eso se da más en otros lugares donde a los niños les sobra todo y los niños son más tiranos. Estos niños y estas madres son de otra manera y tienen necesidades más urgentes. Los padres se suelen poner a tu favor y no en tu contra porque, ya te digo, que sus necesidades van por otros lados.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Intento tratar a los críos con justicia y hacerles ver que somos todos iguales. Si ellos aprovechan la oportunidad que tienen y la valoran, pueden tener el futuro mejor que ellos quieran. Si, por ejemplo, sus padres han venido de otros países para que ellos puedan tener una vida mejor, pueden aprovechar esa oportunidad. Creo es cuestión de tratarlos de manera justa a todos y que ellos lo sepan y lo vean. Esto queda muy bonito dicho, pero es difícil llevarlo a cabo. Se intenta, siempre se intenta.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Trabajamos la educación ciudadana, los valores, el reciclaje, las habilidades sociales, el cuidado del material, la solidaridad, etc. Ellos tienen mucha información y ningún filtro, entonces pues trabajamos eso. Realmente, nosotros no tenemos problemas de disciplina, pero los medios les influyen para muy mal. A pesar de que tú les hables de cosas, ellos tienen muchas influencias de fuera, de la televisión y todo eso. El día tiene muchas horas y tu influencia llega hasta dónde llega. Intentamos que sepan reconocer cuáles son las conductas cívicas y enseñarles hasta donde pueden ellos hacer, teniendo en cuenta que son niños. Hoy en día, hay tanta información sin filtrar, que los niños la reciben sin digerir, y eso es complicado.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Sé que soy una persona que sí que influyo en ellos. Lo sé por ellos y por sus padres. Siempre les insisto en que sean responsables y formales, que no lleguen tarde y

demás. Ser responsable, como yo me considero que soy, es el mejor ejemplo que se puede dar. Ser consecuente con las palabras y los propios actos es la mejor manera. También, me gusta mucho que se rían y se diviertan conmigo, que se lo pasen bien y disfruten en clase. La verdad que creo que sí que soy un buen ejemplo porque trato de que vean la formalidad. Si tienes que estar, si tienes que cumplir, que luego lo haces y cumples.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Considero que, no es que yo sea la que lo hago bien, sino que ellos también me enseñan a mí. No se trata de que el maestro es listo y el niño tonto. Yo soy la que lleva el timón porque soy la más mayor, la que tiene la titulación y la que sé lo que hay que hacer, pero yo también aprendo de ellos. Entonces, soy la que sé cómo hay que dirigir aquello, pero estoy abierta a cualquier cosa. Por ejemplo, en la informática da igual lo que yo sepa que ellos siempre saben más. A veces, cuando algún concepto no se entiende, les pido a los niños que ya lo han comprendido que se lo expliquen a sus compañeros porque, a veces, ellos lo harán mejor al estar más cerca de los niños que aún no lo han captado, saben la manera de decirlo mejor. Entonces, no me importa ser una maestra-compañera de ellos. Creo que el conocimiento puede estar en ellos y no siempre en mí. Sé que a veces me equivoco y les pido disculpas y lo reconozco. No tengo problema en reconocer que aprendo mucho de ellos, ya que no soy para nada de la opinión de que el maestro lo sabe todo y el niño, nada. Yo sé unas cosas y ellos saben otras, así que las compartimos y no pasa nada, creo que debe ser así.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Totalmente, sí. Por ejemplo, cuando salgo del cole, si hay niños en el semáforo, jamás cruzo en rojo. Tampoco me gusta que me vean fumar, trato de no hacerlo delante de ellos. Miro cada cosa que digo o hago públicamente. Tengo cuidado de ciertas cosas que hago delante de ellos. Es que no hacen falta charlas, es el ejemplo, lo que ellos ven de ti es lo que les queda.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Sí, sincero como te digo. Intento que el cariño que les muestro o cualquier cosa, que sea de verdad. A un niño tú no lo puedes engañar, ellos tienen un sexto sentido. Les gusta saber cosas de ti, cosas personales, que también hay que saber separar porque hay una delgada línea que tampoco se debe rebasar para no alterar lo que tú representas y el manejo de cómo funcione aquello. Siempre intento que lo que digo sea verdad. Hay verdades ásperas que no se pueden contar del todo a los niños, determinadas cosas o decisiones, pero sin engañarles. No hay que mentir, pero hay ciertas cosas que se deben omitir, intentando que el trato sea siempre lo más auténtico posible.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, claro, de todo lo que esté en mi mano mientras yo esté en el centro. Por supuesto que es responsabilidad de los profesores lo que les pase a los niños en el cole, para eso no los dejan allí.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Pues en cierta medida porque hay variables que no puedo cambiar. Puedo tratar de controlarlas, pero no puedo cambiarlas. Un niño con menos capacidad, pero con un gran esfuerzo, se intenta que no fracase, que no suspenda. Con niños que faltan mucho al centro, es difícil que sigan el ritmo y aprueben todo. Hay una parte muy importante que depende del trabajo del alumno, de la capacidad y del ambiente familiar... que se tienen en cuenta, pero que no se puede cambiar. Claro que sí que tenemos influencia en el éxito y el fracaso, por ejemplo, cuando un alumno no llega a ciertas cosas y tú se lo adaptas. No sé exactamente qué parte corresponde a cada cual, pero está la capacidad y trabajo del alumno, el profesor y el ambiente familiar. Hay también niños que van perfectos a pesar de todo, de un mal ambiente, un mal profesor y todo, pero otros no. Cuando empiezas a trabajar en esto, te crees que lo puedes cambiar todo, que lo puedes todo. Luego, te das cuenta de que no, que hay un margen, pero no es el todo.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?



Pues, a parte de ir a trabajar con muchísima ilusión, no he dejado de formarme nunca. Desde que terminé la carrera, siempre he seguido formándome. Luego, también hablar con los compañeros para aprender de la gente que viene nueva, de los críos... Necesito seguir actualizándome para trabajar.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Pues muy bien. Voy a trabajar de voluntaria en la Cruz Roja ahora, para ser profesora ahí. A mí, en mi tiempo libre, me gusta. Fui en vacaciones fuera a hacer un curso sobre el aprendizaje motivador, un Comenio de esos. Me gusta muchísimo formarme en idiomas, que es de lo que doy clase. Entonces, pues hago muchas cosas que me interesan y que repercuten en mi trabajo. Cuando estudio idiomas y me resulta difícil, pues entiendo mejor a los niños, las caras que me ponen a veces. Cuando veo que les explico algo y no lo entienden o no se acuerdan, pues lo entiendo mejor. Empatizo mejor con mis alumnos porque me pongo en su punto de vista, tal y como me pasa a mí en la Escuela de Idiomas.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

En alguna ocasión. Ya he aprendido yo a cerrar la puerta y venirme, dejar las cosas allí y vivir. Alguna vez, sí que me ha pasado que le he reñido a alguno, he tomado alguna decisión o le he hablado mal y, al venirme a casa, no he podido dormir. Si hago algo así, que me ha pasado en alguna ocasión sin querer, pues luego me lo llevo y no puedo dormir. Ellos, como no son botes de conserva, que son personitas, alguna vez que te pasa algo desproporcionado, pues estás deseando volver al día siguiente a ver si lo puedes enmendar. No estoy llena de decisiones desproporcionadas, pero alguna vez pasa, dentro del funcionamiento cotidiano.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Me ha venido bien oírme hablar sobre estas cosas. Esta es una profesión que, si te gusta, hay muchísimo que hacer. Es de las pocas profesiones que te permite vivir y ser persona, pero es muy entregado. Si te gusta, te hace feliz y te llena muchísimo y, si no te gusta, te puedes amargar. No creo que alguien a quien no le guste deba dedicarse a esto. Con el trato con los niños, cada vez te va gustando más tu trabajo.

El trato con los alumnos es de lo más enriquecedor que hay. Hoy en día, hay que adaptarse a los tiempos porque el lenguaje ha cambiado, ahora el conocimiento no lo tienes tú, sino que está por todas partes y hay que compartirlo y dirigir la manera de adquirirlo. Eso es lo que hay que aprender como docente, a gestionar la información y enseñarles a que ellos lo hagan.

## **ENTREVISTA 6**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

La verdad es que yo los trato muy de tú a tú. No me llaman Doña. Trabajo mucho las emociones, la educación emocional. Trabajamos el “¿cómo te ha ido?”. Yo cuento cómo me ha ido a mí también. Pero siempre llevando un poco de cuidado porque “yo soy tu seño, no soy tu amiga, pero conmigo puedes contar para lo que necesites”. Tienen demasiada confianza, a veces, porque hay temas que son un poquito delicados y tengo que cortarlos. Pero, muy bien porque la confianza es mutua. Tengo una clase un poco difícil, aunque la verdad es que nos llevamos muy bien.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Pues claro, en todas las maneras. Incluso, a la hora de hacer los trabajos en clase, en la casa, los deberes, el proyecto que les he mandado. Hay críos que están muy apoyados y otros que no lo están nada. Entonces, eso tienes que tenerlo en cuenta a la hora de corregir los trabajos porque unos te traerán uno regular que lo han hecho ellos solos y, otros, uno maravilloso que sus manos ni han tocado. Entonces, sí, claro que lo tienes en cuenta para todo.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

No se puede, no. Cada grupo es un mundo.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Flexibilizo mi planificación entera. Los estándares son los que son, pero sí que mi metodología la cambio por completo, entera. Ahora mismo, en lengua, nosotros no seguimos el libro. Nosotros trabajamos cuatro días a la semana lengua y un día biblioteca. En general, vas moldeando muchísimo según las necesidades de los críos y nunca eso de estudiar en casa de memoria.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

A la hora de trabajar, amplias o refuerzas dependiendo de cómo ellos vayan trabajando. Tú lo vas viendo en el día a día. Es continuo. Si tú ves que un contenido un crío no lo pilla, pues tienes que ir variando, tienes que ir flexibilizando y adaptándote a él. En el día a día no tengo algo en concreto que me diga exactamente cómo tengo que hacer todo.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Lo intento, ese es mi trabajo. Mi trabajo consiste en eso, tanto el conjunto de la clase, como el niño que tengo de aula abierta. Yo no enseño sólo lengua, matemáticas, sociales, sino que intento que cada uno llegue a donde puede. Formamos personas y tratamos que cada uno tenga lo que necesita. Ser equitativo es darle a cada uno lo que necesita. Darle a todos lo mismo, no. Esto no es la escuela de los años sesenta. Hoy en día, hay un montón de apoyos y cosas. Por supuesto, darle a cada uno lo que necesita.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Las reconozco y las valoro. Reconocerlas es fácil y valorarlas...Son todas positivísimas y la que no lo es, la volvemos positivísima. Pero ¿reconocerlas? Tú observas y ves el que es más trabajador y el que es menos trabajador, el que es más feliz y el que es menos feliz. Estoy pensando en un niño que no está muy apoyado por la familia y, claro, cualquier cosa se la valoras.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Tengo alumnos que son muy, muy buenos en lengua. Otros son muy, muy buenos en matemáticas. Tengo alumnos que son muy, muy buenos en educación física. A cada uno se le da bien una cosa. Yo no tengo alumnos mejores que otros. Tengo alumnos que son muy buenos en unas cosas determinadas y no son tan buenos en otras cosas determinadas, pero no son mejores por eso. Son todos iguales.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Me llevo mejor con unos alumnos que con otros porque hay algunos alumnos que no quieren llevarse bien. Los entiendo. Es que no tienen por qué llevarse bien con la seño como figura de autoridad. Tengo mucha empatía hacia ellos, pero igual no me llevo con todos. Hay algunos niños que tienen su barrera e intento entenderlos, comprender por qué se comportan como lo hacen. Intentamos que salgan y que entiendan que, a veces, las cosas no nos salen bien. Este centro es complicado, son niños con características muy concretas, de entorno muy desfavorecido y, algunos, ven las cosas de otra manera por su cultura. Es totalmente respetable que vean las cosas de otro modo.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Intento que ellos cuenten conmigo, pero hay cosas que yo no debo de saber porque es la intimidad de cada familia. El director y el jefe de estudios, igual, están para lo que ellos necesiten. Intento comprender lo que les pasa. Si hoy no has podido hacer el trabajo, lo entiendo. Si hoy no has podido descansar, lo entiendo. Pero, si la mala racha es debido a algo mayor, damos parte a Servicios Sociales y se toman otras medidas. Una mala racha puede ser por muchas cosas. Depende de si es porque ha fallecido un familiar o algo así...o por descuido en el sentido de que sus familias no los atiendan bien.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Sobre todo, con el diálogo y hacerle ver que con nosotros puede contar para lo que necesite. Si es porque necesitan ayuda de tipo económico, pues el colegio hace lo

que puede. La trabajadora social de aquí hace un trabajo maravilloso. En determinados casos, puede ser el diálogo y escuchar que, a veces, no estamos acostumbrados a escuchar a los críos y lo necesitan más de lo que nos pensamos. Depende de lo que sea que ocurra.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues intentando ser justa yo todos los días. Ellos se reflejan mucho y, a veces, nos imitan mucho. Nos sorprende la capacidad que tienen de imitación, tanto para burlarse como a la hora de la verdad. Entonces, yo intento ser justa y que ellos vean la justicia y la apliquen, ya no sé cómo saldrá.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Eso sí es lo más difícil de todo. Trabajo mucho con el aula abierta, entonces intento que los niños sepan estar con el de aula abierta y viceversa. Muchos de los niños de esta promoción quieren ser P.T. de aula abierta y a mí eso me encanta. Las madres me lo dicen, que lo ven por la calle y se lo comen a besos. Intento que traten a los demás como un igual y están los críos contentísimos. Ahora hemos conseguido que se quede con nosotros más horas y, tanto los niños como yo, estamos contentísimos. Entonces, pues eso, intentando que vean que todos somos iguales. Tengo árabes, gitanos, sudamericanos y españoles y todos somos iguales. No noto que en mi clase haya discriminación, al menos, en esta promoción no. Lo que yo hago el primer mes con ellos, luego lo hacen ellos solitos.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

En lo que te acabo de decir.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Intento ser lo más...Creo que es un equilibrio entre bruja y hada. En determinados momentos puedes ser muy bruja y, en otros, muy hada. Cuando riño, riño con corazón, intentando usar palabras cariñosas. A los padres, en casa, se nos va un poco la pinza, aunque lo que el niño haya hecho sea algo grave entre comillas. Estos niños no tienen en sus casas unas condiciones familiares adecuadas. Entonces, no

puedes machacarlos en el colegio también. Sí que puedes decirles que algo no puede volver a pasar y no vuelve a pasar.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, tanto como docente como persona. Lo que haces dentro, lo haces fuera. Sí, yo creo que sí.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Entre comillas, sí. Ellos se meten mucho en mi vida personal. Entonces, aunque sepan muchas cosas, otras no les dejo. No es que no sea sincera, es que hay cosas que no les voy a contar. Pero, ser sincero a la hora de las consecuencias de sus actos y demás, creo que sí.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Toda la responsabilidad es mía. Toda. Desde que entran hasta que se van. Los maestros no tenemos descanso, la responsabilidad es toda mía.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

La responsabilidad es mía. Es cierto, que hay determinadas cosas que yo no puedo controlar que son las horas de estudio en casa. Yo puedo estar aquí machacando un contenido o un estándar hasta el infinito, pero hay cosas que son memorísticas y eso tienen que estudiarlo en casa. Entonces, yo soy responsable, pero si te dejo horas de estudio en clase y demás y no las aprovechas, eso no es mi responsabilidad. Digamos que tengo un setenta y cinco u ochenta por ciento de responsabilidad. El otro veinte o veinticinco es del alumno, que también tiene que poner de su parte. Luego, en el instituto, la cosa cambia y yo les tengo que preparar para ese momento. Si no, es fracaso absoluto.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Ir a cursos. Me gusta mucho hablar con mis compañeros porque hay veces que yo no llego. También, hablar con los críos porque ellos mismos te van indicando cómo entienden mejor las cosas. Utilizo muchísimo la pizarra digital y *youtube* porque les gusta muchísimo. Entonces, les pongo a un profesor que explica las cosas muy bien y los viernes cuando estamos cansados, viene genial. Sobre todo, el ensayo-error es lo que me ayuda para ir mejorando un poquito y creo que es lo que mejor me viene.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Esto es como el ser médico. El médico es por vocación. No conozco a ningún maestro que no pase un fin de semana pensando en esto cómo lo va a hacer o esto otro cómo lo va a dar. Es que tú no puedes desconectar porque vas camino a casa pensando en determinada cosa que te ha dicho un niño. Esto no es una oficina en la que el último papel lo dejas sobre la mesa y el lunes le pones el sello. Esto no es así. Esto es vocacional y la vocación la llevas a tu casa. Es un trabajo muy difícil si no tienes vocación, algún caso habrá, pero es muy difícil. Esa vocación te hace que todo te lo lleves a tu casa. Le dedicamos mucho fuera del cole, mucho.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

No, vamos a ver, yo creo que no. A lo mejor, te ocupas de ti dentro de un ratico. Pero, despreocuparte de ti tampoco le haría ningún bien al niño. En su justa medida. Hay alguno que te quita el sueño. Me he pasado alguna noche sin dormir pensando en algún crío en concreto, pero despreocupación completa no.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 7**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Trabajo más en el gabinete que dentro del aula, más cerca del alumno y delante del espejo. Intento estar cerca del alumno, estar próximo, sonreír. Eso hago.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Siempre lo tienes en cuenta. ¿De qué manera? En el vocabulario te adaptas al alumno que tienes e intentas que todos te entiendan porque aquí tenemos un alumnado muy variado. Entonces, intentas que todos te sigan o que a todos les llegue lo que le dices. Sí lo tengo en cuenta, pero tampoco es que haga nada especial: adapto mi vocabulario. Ya está.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Ahora mismo en las clases hay muchísimos niños con P.T.I. (Programa de Trabajo Individualizado) y está todo muy adaptado a ellos individualmente. Sí que todos tienen los mismos estándares, pero la programación va muy adaptada al nivel de ellos, a nivel individual. Lo único que tienen en común es que trabajan todos el mismo tema a la vez, pero el nivel al que llega cada uno es muy distinto.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Trato de darles más tiempo para hacer los ejercicios. A los niños que tienen problemas con la lectoescritura, les doy los contenidos de forma oral. Se utilizan mucho las pizarras digitales para facilitar que cojan la información. Se utilizan muchos medios y se les evalúa de diferentes formas.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Aunque tendemos mucho a homogeneizar, a dar lo mismo para todos, creo que hoy en día con el P.T.I se trabaja mucho más a nivel individualizado. En mi caso, en el caso de los A.L. sí que el trabajo es muy personal, dependiendo del problema que tenga cada niño.



6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Yo te tengo que responder que sí. ¿Qué a veces no lo haga? Parto de que sí, de que ser equitativo no es darle a todos lo mismo, sino darle a cada uno lo que necesita. Entonces, intento ser equitativa así: al que tiene más capacidad, le exijo más. Si a todos les exijo lo mismo, no da cada uno lo que puede. En mi caso, ser equitativa es pedirle a cada uno lo que puede hacer o darle a cada uno lo que necesita. No puedo homogeneizar en lo que necesitan, ni en lo que les doy. Creo que va así.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Casi siempre en clase se hace un reconocimiento y una valoración afectiva, con palabras de refuerzo. A final de curso, se suele dar algún diploma o medalla a los alumnos que más se han esforzado, pero eso es a nivel de centro. En clase, lo que hago suele ser con reconocimiento afectivo o recompensa oral, un refuerzo social.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Hay distintas actitudes aprendidas de casa, que claro que son distintas. Hay alumnos con mucho pundonor, con mucha motivación de logro y otros muy laxos, muy relajados. Incluso, el tiempo que empleas en que ellos consigan algo es distinto totalmente. Cuando tienes un alumno con una gran motivación de logro, que se esfuerza mucho, es mucho más fácil, te resulta más fácil trabajar con él. Eso en este centro... No se da mucho.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Somos humanos y una cosa es que tú intentes no hacer diferencias afectivas, pero se empatiza más con unos que con otros. Eso no quiere decir que vayas a exigir distinto, ni que vayas a tratarlos peor. Pero, indudablemente, hay unos que enseguida te los metes en el bolsillo, o te meten ellos a ti, y te caen mejor. Son personas y nosotros también. Ya te digo que intentamos ser objetivos y tratamos de que no se note, sobre todo el niño que te cae peor, que te toca en el sitio que te hace daño, porque ellos no son culpables de que nosotros tengamos también nuestros puntos débiles. Ellos tienen derecho a tener las mismas oportunidades que los demás.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

A veces, intentas escucharlo un poco más o intentas que se abra. En general, es intentar escucharlo si necesita que lo escuches. Según la faceta que sea, tampoco pueden entrar demasiado, pero buscar un momento en que se abra y le preste mi hombro para que se apoye o buscar a la persona con la que empatiza el niño para que le eche un vistazo.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Es muy abierta esta pregunta. Yo estoy, es lo único que te puedo decir. Si me buscas, estoy. Todos los niños saben dónde estoy por si quieren buscarme.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues, aquí enseñando o transmitiendo valores, tratando por igual a niños y a niñas, no consintiendo comportamientos agresivos, no consintiendo vejaciones...Es que tampoco sé qué más medios tenemos aquí... Tratando de que no se den cuenta los que tienen menos medios de esas deficiencias o tratando de compensarlas. Unas veces, tratas de que no se den cuenta y, otras veces, no tienes más remedio que hacer que se den cuenta.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Eso es una labor de equipo, de centro. Yo intento ser justa con ellos, pero luego es todo el centro. Aquí, en este centro, tenemos un programa de educación en justicia, otro de educación para el reciclaje, tenemos un aula abierta con niños de distintas capacidades... Yo creo que todo eso puede contribuir a que sean mejores ciudadanos. Se les da educación vial y educación para las redes sociales... De todas formas, creo que la escuela ha perdido mucha influencia en la educación. La familia, las redes sociales, la televisión y la calle es lo que más influye. El colegio influye poco, igual hasta los ocho años sí que algo queda... luego nada.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Soy mujer que ha estudiado, estoy bien, soy buena persona...Creo que simplemente el que te vean que estás bien. Actúas de modelo en muchas circunstancias como, por ejemplo, si vienes al colegio en bici o andando en vez de en coche. Por el medio en que están estos niños, lo que más les sirve como ejemplo es verte. Aquí hay muchos alumnos, muchos, con poca motivación hacia el estudio, por lo que me ven como una persona que ha estudiado y ahora vive bien, tiene dinero, es justa, come saludablemente y demás. No planifico una actividad para ser modelo, soy como soy y eso es lo que ellos ven.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Pues mucho. Para ellos, yo estoy en un escenario. Si estoy en un aula, tengo veinte ojos mirando. Todo se amplifica mucho y los actos tienen muchas más consecuencias que si estás en intimidad. Es muy importante, por ejemplo, si tienes una persona que se enfada mucho, un docente, influye negativamente y enseguida hay quejas.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Pues mira, eso es muy importante para el centro, pero, sobre todo, aún es más importante para el docente. Cuando tú empiezas a tener incongruencias sobre lo que haces fuera y lo que haces dentro o entre lo que piensas y como te comportas, al final, eres tú el que te rompes, el que no terminas bien.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Pues, a lo mejor, no. Siempre he intentado ser muy sincera, pero, muchas veces, lo que necesitan no es tu sinceridad, sino que lo que necesitan es otra cosa. Sí que es un requisito importante para ti, el ser tú sincero contigo mismo, pero no creo que ellos necesiten tu sinceridad. Por ejemplo, un día un niño está mal y hace un trabajo de muy mala forma, pues a lo mejor ese niño no necesita ese día que le digas que está muy mal, sino que lo puede hacer mejor. Siempre no tienes por qué ser sincero.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

De todo lo que se haga en mi presencia o con mi consentimiento, sí que soy responsable. En el centro y cuando los saco. Cuando he dicho algo para que se cumpla y no me hacen caso, me puedo sentir menos responsable, pero lo sigo siendo. En el centro, sí considero que la responsabilidad es de los docentes. Incluso si tienes que estar mirándolos y no los miras, pues también es tu responsabilidad.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Salvo en el caso del absentismo...que si no vienen pues no puedes hacer más. Es responsabilidad tuya el ir adaptándote a su ritmo, a su inteligencia. Si ves que por aquí no, buscar otro camino. Si ves que con esta metodología no, buscar otra. Si tienes que hacer la tarea más manipulativa, la haces más manipulativa. La responsabilidad de los aprendizajes es nuestra, aunque a veces digamos que con algún niño es imposible. Si viene al centro, es tu responsabilidad.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

¿Qué hago? He hecho de todo: muchos cursos de actualización, trabajar mucho en equipo para aprender de los compañeros, ver cursos y tutoriales en las redes sociales, cursos presenciales, acudir a jornadas, grupos de trabajo...De todo.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Lo he hecho durante bastante tiempo, he dedicado gran parte de mi tiempo libre a tareas relacionadas con la docencia. Ahora, soy más selectiva y mi tiempo libre lo dedico más a cosas que yo necesito, que me satisfacen a mí. Aunque, como tengo cerca la jubilación, no descarto que cuando me llegue la jubilación me ponga a colaborar con alguna ONG o similar. Por el momento no, dedico el tiempo libre a otras cosas.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

En la actualidad no. Ha podido haber algún momento en que sí, pero ahora no. Me preocupan bastante cuando estoy aquí. Hay alguno que me preocupa todavía cuando

estoy fuera de aquí un poco, pero no. ¿Llegar al punto de despreocuparme de mí misma? No. Cuando empecé sí había cosas que me quitaban el sueño, pero ahora ya no. Afortunadamente.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

No, sólo que son preguntas muy abiertas y algunas son difíciles de contestar por eso. También, te ayuda a reflexionar por eso mismo. Hay cosas que, a lo mejor, hacía tiempo que no te planteas y está bien pensarlas de nuevo.

## **ENTREVISTA 8**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Lo que siempre hacemos es que todos los niños los tienes que dejar que se acomoden al principio, poquito a poco que se adapten. No es todo el tiempo la maestra explicando, sino que se les deja que se adapten. La comunicación con las familias también te ayuda a generar confianza. Primero, creas un grupo en el aula y, luego, hablas con las familias para crear un vínculo. En infantil, no cuesta tanto trabajo, es más fácil.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, si lo tengo en cuenta. Creo que es súper importante que haya una relación con las familias. Aquí pasamos cinco horas y, si quieres que esto continúe, tiene que haber una relación. Hay muchas familias que, aunque las llames, no te responden. ¿El entorno? Hay que amoldarse. Si estás en un entorno social desfavorecido, pues tendrás que trabajar de otra forma, pero creo que hablar con las familias es importante.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Se puede utilizar porque lo básico lo tienes que dar, pero la forma de darlo y de encararlo sí que debe ser diferente. Si tienes un grupo que están acostumbrados a un orden fuera del entorno escolar, pues no es lo mismo que tengas un grupo que estén acostumbrados a una dispersión. Tu notas si tienes detrás un refuerzo adulto o los dejan a su libre albedrío, que es bueno, porque ves cómo los críos se expresan, pero te cuesta más. Entonces, lo mínimo es lo mismo, pero lo demás cambia. ¿Cómo lo adapto? Pues con distintas dinámicas, distinta metodología. Por ejemplo, en este centro no hay libros, por lo que la dinámica cambia. No hay ninguna presión por tener que terminar los libros de fichas. Hacemos proyectos y las familias se implican más. La metodología cambia, los contenidos no. Si el equipo docente está a una, sale para adelante lo que sea. La coordinación es muy importante, el sentimiento de equipo y siempre trabajar coordinados. El rendimiento es mucho mayor y la recompensa es inmensa. Es muy agradable trabajar sin libros.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Totalmente. Íbamos a trabajar una cosa, por ejemplo, para Halloween y surgió el tema del miedo. Entonces, pues trabajamos un proyecto sobre el miedo. Tienes que partir de lo que te pide el niño, de sus necesidades e intereses, a veces inducidas un poquito por el tutor, evidentemente. Pero, muchas veces, la planificación tiene que ser flexible y abierta al cien por cien. Si un padre quiere leer un cuento o plantar una semilla, pues adelante al cien por cien. Se invita a los padres a que vengan a hacer algo con sus hijos, lo que sea. El que quiere, puede porque se flexibiliza al máximo. Todo se hace pensando en los críos y eso ellos lo agradecen, están contentos. Antes, nos limitábamos al acontecimiento social (el día de tal o lo otro), pero ahora no. Ahora, son los acontecimientos del aula, es decir, si nace un hermano y el crío está súper contento y motivado o, al contrario, tiene celos y está triste. La planificación es siempre flexible y abierta a los acontecimientos de los críos. Eso requiere mucha organización y trabajo fuera del aula entre las compañeras de nivel.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Es difícil porque tú planeas una actividad pensando que todos van a llegar y, luego, resulta que no. Entonces, necesitas otra segunda de refuerzo o de ampliación. Eso

requiere sentarse con ellos cuando se trabaja, observar y fijarse en cómo hacen el trabajo un día y otro día. Luego, coges a cada niño solo para ver si va o no va y hay que adaptarse con fichas y juegos. La adaptación última es individual para ver exactamente qué es lo que hace o no el niño. Hay que plantear trabajos más fáciles y más difíciles para poder adaptarte a toda la clase.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Es muy difícil. Siempre te vas con un poco de vacío porque no puedes llegar a todos como te gustaría. La ratio es demasiado alta. Te vas con una sensación de que es imposible llegar a todos en un día, cuesta mucho. Es una sensación de vacío, de que no te da tiempo, de que no llegas, de que no puedes darles a ellos lo que necesitan. ¿Sinceramente? Como está planteada la enseñanza con una ratio tan alta, se intenta, pero no se puede verdaderamente. Al final del curso, sí has llegado. Pero, día a día es imposible y es una pena.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Las reconozco hablando con ellos físicamente. Tenemos niños de otras culturas y niños de integración. Entonces, trabajamos los valores y las emociones. Yo los trato igual, pero sí que es verdad que a los niños que tienen dificultades, los propios compañeros lo protegen y cuidan. Ellos mismos te dan lecciones. ¿Trato diferente? Al que lo necesita sí, pero en momentos determinados. Ellos mismos se ayudan en los grupos cooperativos y eso facilita el trabajo porque si no, no llegas. El refuerzo del P.T. y del A.L. hace que esas características diferentes sean más llevaderas. Hay niños con características muy diferentes, con diversas patologías y siempre se necesitan más apoyos. Hay que bajar la ratio y poner más apoyos para que la educación sea mejor. Calidad de enseñanza no es trabajar menos horas, sino bajar la ratio para poder llevar a los niños a tope. La ratio que tenemos es una locura porque, por muy profesional que seas, no llegas. Flexibilizar los grupos, los desdoblamientos, es una estrategia de trabajo más individualizada. Por eso, nosotros trabajamos por rincones. Así, podemos ir poniendo trabajos más variados y revisando más el trabajo del niño, una evaluación más precisa.

¿Cómo valoro las características individuales? También es verdad que para valorar a cada niño es importante conocer a las familias porque yo los veo aquí, pero en

casa son de otra manera. Se comportan diferente, así que el trato con las familias en infantil es básico. Si tú quieres conocer de verdad a un crío, tienes que conocer a las familias porque ellos son los que los van a guiar. Muchas veces te explicas cosas al escuchar a los padres y observarlos.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

La motivación es súper importante, la actitud es importante y el esfuerzo, lo que más. Es decir, un crío que esté poco motivado, pero que al final se esfuerza, llegará. El esfuerzo, al final, siempre se recompensa. La actitud es importante, una actitud positiva hará que te resulte más fácil trabajar. Pero, para conseguir las cosas, hay que trabajar, hay que esforzarse. Desde lo más básico, hay que enseñar a los niños de que las cosas no se les dan porque sí. El esfuerzo, el hacer las cosas poco a poco, siempre tiene recompensa porque la vida es así. Todo el crío que tenga un esfuerzo habrá tenido detrás una motivación. En infantil, es a pasos cortitos, un poquito más cada vez. La actitud y la motivación también importan, pero al no venir así desde casa, aquí hacemos lo que podemos. Hay críos que lo que les funciona es el refuerzo afectivo: simplemente el hecho de que te sientes a su lado. No hay motivación por parte de las familias porque los propios adultos están desmotivados. Dependiendo de la escala social, ya los están catalogando sobre a dónde van a llegar. El ser positivo, transmitir energía positiva y decirles: “Vamos, tú puedes”. El clima positivo y afectivo hace que los críos vayan para adelante. Con ganas, todo sale.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Hay veces que tú misma, sin darte cuenta, te ves diciéndote que hay niños con los que no puedes. Como eres profesional, tratas a todos por igual. Es verdad, que es imposible tratarlos a todos exactamente igual. Si un niño es más cariñoso, acaba recibiendo más cariño porque él mismo te lo pide. A todos lo tratas por igual, pero siempre empatizas con unos más que con otros. Entre ellos, incluso, también se crea ese clima.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?



Hay que actuar, cuanto antes mejor y desde la familia. Desde el nacimiento de un hermano, hasta cuando te entran en tres años con el periodo de adaptación. Pero, hay que actuar, actuar y actuar. Primero, a nivel de la familia y, luego, a nivel de equipo docente. Ya depende del problema lo grave que sea o de qué se trate exactamente, pero sí, actuar cuanto antes. En cuanto ves que a un niño le pasa algo, tienes que atenderlo sí o sí para que no se venga abajo.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Al crío siempre se le protege. Todo se hace pensando en ellos. ¿Cómo lo proteges? Desde tu propia metodología dentro del aula, en la que no estás discriminando a nadie, ya lo estás protegiendo. Desde el que es marroquí hasta el que va en sillas de ruedas. Creando un clima así en el aula, no hay problemas. Puede que haya problemas o prejuicios de fuera que entran dentro del aula, pero no se crean desde dentro ¿Cuidarlos? Tus pollitos son tus pollitos y los recoges así, ¿no? Desde tu cariño y atención todos los días aquí y tu esfuerzo, que ellos lo ven. Dedicándoles tu tiempo, que para eso vienes a trabajar.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Transmitiendo valores. Creo que transmito el valor de la equidad. Una vez que yo veo un clima agradable, que los críos están trabajando, que los padres están contentos, creo que sí. ¿Cómo? Siendo tú, así transmites valores.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Dedico mucho tiempo a que ellos hablen, se toquen y se expresen. Se les brinda la oportunidad de que ellos sean como son. No se cortan las alas. El que va más lento, pues se le ayuda y el que lo necesita, pues se le achucha. Hay que dejar que los críos sean y siempre el refuerzo positivo, nunca el castigo. Siempre primamos el refuerzo positivo.

A veces, en esta época, hay que recordar ciertos valores.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Yo no soy un ejemplo de nada. Cometo muchos errores. Aquí los docentes somos los últimos. Me comporto bien, pero también me enfado. ¿Ejemplo? No. Hago mi trabajo. El ejemplo es trabajar.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Muchísima. Todos los días digo: “ya he metido la pata”. En infantil es que sus maestros son súper importante, son un referente. Todo lo que tú haces tiene que tener para ellos un sentido, por eso me critico mucho.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, tiene que haberla. Si yo soy de una forma en mi vida, tengo que ser así. Por desgracia, implantamos nuestro sello. No debería ser así. Si te implicas demasiado, a lo mejor no eres tan profesional en el sentido de que no te puedes dejar llevar sólo por tus emociones. Yo es que me vuelco. Es que en infantil sale solo. Si quieres cumplir con tu trabajo en infantil, tienes que ser emocional. No puedes actuar igual siendo docente que familia, pero yo como docente sí que comporto igual dentro y fuera del centro.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Siempre, siempre, si no te pillan al vuelo. Si tienes una continuidad, te pillan también. Siempre, sincero.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Muy, muy responsable. Mucho. Demasiado quizá. Ese es un límite que hay que aprenderlo también porque los problemas te absorben. El implicarse demasiado, a veces, tampoco es bueno. El equilibrio es difícil. Me llevo problemas a casa y creo que eso no es bueno. Considero que es bueno desconectar y ver los problemas desde fuera para luego poder volver con la información ya madurada. El límite tiene que estar.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Me siento responsable, pero pienso que la familia también es responsable. Aquí vienen tres cursos y luego los sacan y se malvan. Esa es la decepción que muchas veces se tiene. Ves que el crío cuando tú lo tienes va y, luego, cuando está con la familia, ya no va. ¿Cómo puede ser? Si es que le das más importancia tú que esa familia... Ese fracaso duele mucho. Te importa, claro que te importa, pero es cosa de ellos. El sistema educativo enseña, pero la familia educa. Aquí estamos para enseñar y tienes que educar en casa. En infantil sí que se educa, pero en los demás ciclos no. Las normas y los valores familiares son muy importantes.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Cursos de formación y renovarte continuamente, hablar con los interinos que vienen y te ponen al día. Hay que formarse en todo lo nuevo que va saliendo: el ABN, el aprendizaje constructivo, todo eso. No desechar lo bueno, pero avanzar con cursos de formación, internet, charlar con compañeros, ver videos y todo eso. Hay que estar en el candelerero.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Que es inevitable. Hay que dedicarle tiempo libre. Si no se lo dedicas, no llegas. Es imprescindible si quieres tener tu conciencia tranquila.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Sí, pero poco a poco voy aprendiendo. Hay que priorizar. Igual que en las tareas de la clase, si lo quieres todo no llegas. Hay que centrarse y priorizar para que tus alumnos no se dispersen. Me preocupo demasiado y eso tengo que ir mejorándolo poco a poco.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Te diría que entrevistases a profesores de todas las especialidades para tener una visión más amplia. Los especialistas te pueden dar una visión bien distinta.

## ENTREVISTA 9

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

El clima de confianza es conocernos, estar a gusto juntos, saber lo que hay que hacer. Además, creo que les gusta muchísimo y eso ya es bastante. Vienen encantados. Saben que vienen a jugar, a disfrutar. Lo que hago yo es programar bien la sesión, programarla bien, que sea un aprendizaje activo, constructivo, que les suponga un poco de problema para que no se aburran. Claro, si les presentas situaciones que son de sobra conocidas por ellos, pues no tienen interés.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Intento conocer muy bien a todos los alumnos. Conozco muy bien el contexto familiar, el entorno de cada crío. Cuando veo algo que no me cuadra, busco el informe o pregunto a los tutores porque pienso que muchos de los comportamientos que vemos en clase son causados por el entorno en el que está el crío. Entonces, si tengo un crío que es disruptivo, poco participativo, etc....puede ser por problemas puntuales o por problemas que tenga en el entorno de casa.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Sí que es verdad que los grupos no son iguales, así que la misma programación o planificación no se puede usar. En educación física, las condiciones motrices, las destrezas y habilidades varían muchísimo. Entonces, el nivel promedio de la clase lo tienes que ir adaptando. Hay grupos que son muy hábiles y otros que son desastrosos. Depende de la generación que tengas. O sea, que la misma planificación docente no es. El título de la unidad formativa es el mismo, pero el nivel que le pides no es el mismo. Puede ser superior o más cerca de lo que es el nivel mínimo para aprobar la unidad.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Depende, también. Depende del grupo, pero también de cada crío personalmente. Hay críos que pueden tener deficiencias o retrasos motrices muy fuertes, entonces pues lo adaptas. Si fuera matemáticas, lo mismo, pero es que en educación física también hay que hacer adaptaciones. De hecho, hay críos que, a lo mejor, en sus casas no los sacan a jugar o no los sacan a hacer deporte. Entonces, puede ser que todo lo que hagan en toda la semana sea lo que hacen conmigo. Dependiendo también del entorno, hay críos que no los sacan a jugar o que están todo el día sentados o que no van a la montaña o que tienen sobrepeso... Aparte de que no tengan buenas condiciones o buena genética, puede ser también que tengan sobrepeso, que los hay.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Varío las actividades, la evaluación, cambio cosas en función de las capacidades, de las necesidades educativas, de la unidad formativa que estemos trabajando... Se hacen muchas adaptaciones, claro que sí. Es que, si no, no aprenden, ¿sabes? A veces, aprenden porque tú te empeñas en que aprendan. No es tan fácil.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Hay que ser equitativo, ellos lo notan. Sobre todo, hay que informarse bien de qué es lo que pasa. Imagínate que hay un problema conductual en una clase, que ha surgido un conflicto, pues hay que ser juez y parte y darles salida a los conflictos estando informado de qué es lo que ha pasado. Yo le tengo el mismo cariño a todos mis alumnos. No me cae mejor ni el gordo, ni el flaco, ni el que tiene más cualidades, ni el que tiene más mala leche, que hay algunos que tienen un carácter... Los trato a todos por igual. Intento ser lo más justo posible con todos y me va bien. Me respetan mucho y les encanta que vaya con ellos. Sí, soy justo. No tengo preferencias por ningún alumno, no tengo problemas, de verdad que no. De hecho, he pensado en esto muchas veces. Venimos a enseñar al crío, a educarlo, a transmitirles cultura y no a hacer diferencias entre ellos. Cuando una persona tiene

vocación por la docencia, lo más satisfactorio es que aprendan, sean como sean. No sería feliz si no fuera así.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

A través de la observación, evaluándolos continuamente. Intento entrar en ellos para que aprendan de diferentes formas, con juegos, con dinámicas, variando mucho las actividades y todo. Conociéndolos bien. La observación directa en educación física es muy importante. Varío y, entonces, intento saber para qué sirve cada uno. Todos servimos para algo y en educación física, como hay tal variedad de actividades, todos tienen capacidades en las que pueden destacar. Hay deportes en los que pueden desarrollar esas capacidades que tienen. Algunos niños que odiaban la educación física porque pensaban que no se les daba bien el deporte, he conseguido que les guste a través de ese deporte en concreto que se les da bien.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Hay alumnos que tienen cualidades físicas diferentes. Claro, todos somos diferentes y tenemos cualidades diferentes, si no, qué aburrimiento. La actitud, la motivación y el esfuerzo también varían mucho. Y el comportamiento, no veas. Hay gente muy desmotivada. Hay críos que es difícil conseguir que corran o que se muevan o tal. Para mí lo importante es que aprendan todos.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Siento el mismo nivel de empatía hacia todos. Soy más feliz así. Puede ser que te lleves mejor con unos que con otros. Con todos no tienes el mismo nivel de comunicación, pero vamos... me llevo bien con todos. Con algunos mejor, como en todos los colectivos humanos. Hay algunos que los conoces mejor que a otros, aunque lo intentas con todos.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Que pase conmigo una mala época significa que también la está pasando con otros compañeros. Entonces, el colegio tiene un protocolo para tratar los problemas que

tienen determinados alumnos. Imagínate que es absentista, pues el protocolo es ir a Servicios Sociales para tratar de que el crío venga al colegio. Si el problema es dislexia, pues se le pide una evaluación para darle el apoyo necesario. En mi caso, también hay gente que tiene problema con la educación física porque, a lo mejor, no le gusta. Pues, yo intento trabajar cosas que le lleguen, que le hagan sentirse bien y le despierten la inquietud por mejorar, tampoco pedirle cosas muy por encima de su nivel. Variar, variar mucho la metodología.

Si está pasando mala época en casa porque sus padres se estén divorciando o lo que sea, pues les das más cariño, hablas con ellos, aunque no está siempre la solución en ti.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Hay críos que hay que protegerlos porque tienen más problemas sociales. Si tú pasas un sociograma dentro del aula, hay críos que son más aceptados y otros que son más rechazados. Intento protegerlos e intento que vean los demás que es una persona estupenda. Si hay algún caso de acoso, también intento protegerlo.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues creo que viniendo todos los días a trabajar y hacer mi trabajo lo mejor posible, poniendo mi granito de arena para que los críos tengan una cierta cultura. Así, pienso que soy un buen ejemplo para ellos.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Pues, desde mi perspectiva como profesor de educación física, yo los invito todos los días a que en su tiempo de ocio hagan deporte. Eso es restar candidatos a las drogas, a problemas conductuales, eso.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Pues me encanta el deporte. Además, los llevo por las tardes al deporte escolar, en los recreos hago partidos y una serie de cosas que pienso que sí. Es más, en la misma clase, cuando ellos no se atreven a hacer algo, lo hago yo. Por eso, soy un ejemplo en directo. ¿La voltereta? Ahora verás como el viejo la hace. Así, con el pino lateral,

la voltereta, etc. Creo que soy un buen ejemplo. ¿Sabes por qué? Porque yo he sido niño y a mí me ha encantado siempre jugar y hacer deporte. Me entusiasmo siempre contándoles, explicándoles cosas que, ni por asomo, en sus casas o en el barrio o en otros centros no tienen oportunidad de hacer.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Yo, a veces me pongo serio, ¿entiendes? Mi conducta es con un espíritu de trabajar. Yo no vengo aquí a pasar el rato, ni a hacerles... No sé, yo le doy mucha importancia al buen comportamiento, a las buenas formas, al buen trato con los demás y que sean educados, más que muchas cosas. Es muy importante que ellos vean en mí que yo espero de ellos que sean educados. Entonces, me pongo serio. Con el que hace cosas que no, intento que el comportamiento sea el adecuado.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Pues sí, claro. Pero bueno, tú puedes tener un comportamiento dentro y luego... Yo, por lo menos, soy coherente. Soy el profesor de educación física, esta mañana he salido a correr, llevo una alimentación saludable. Hago cosas coherentes con mi profesión. Además, me preparo las clases. Cuando me voy de aquí, estoy pensando cómo voy a dar mis clases, busco en internet actividades, cómo dar mis sesiones, etc. Tengo una familia normal, con unos hijos normales. Creo que soy coherente.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Yo creo que sí y, además, lo notan. Al profesor que no le gusta dar clase, los alumnos lo notan. Gente que no le gusta su trabajo y que no se esfuerza por que los críos aprendan, eso... Intento ser sincero con ellos. Es más, no me callo en cosas que, a veces, debería de callarme... “¿por qué llegas tarde?” Sencillamente. Yo sé por qué llegas tarde, pero le hago la pregunta para que se la hagan ellos también. Y no me vale que me digan que es que su madre y tal y tal, porque ellos mismos son agentes de cambio y quiero que eso lo vean.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?



Yo soy responsable de lo que les pasa en mis clases y de lo que no, también. El que yo ponga mi grano de arena hará que en las demás clases también se comporten bien. Yo me creo responsable de ellos y no sólo en mis clases. Yo soy una parte de su educación y claro que me siento responsable.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Es que el éxito y el fracaso depende de muchas más cosas que de mí, pero si en algo puedo ayudar, pues sí. Mi asignatura es importante para que los alumnos quieran venir al colegio. Entonces, ya el hecho de que vengan a mi área hace que también vengan a las demás. Intento que se motiven por el resto de asignaturas, es decir, también depende de lo que estudien en la casa, de los padres, del entorno, del contexto social, cultural. Pero, intento hacerlo como algo interesante, como algo divertido...

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Creo que a lo largo de la entrevista ya lo he dicho: preparar bien las sesiones, el talante con el que trabajo, dedicarle horas fuera del centro... Y lo que más, es que soy alguien con vocación y eso es tener ilusión por venir, por enseñar, por educar. Aparte, prepararte bien. Tú no puedes venir a una clase sin habértela preparado bien, sin saber qué vas a hacer y por qué lo vas a hacer, tenerlo claro.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Es que lo hago. Por las tardes los miércoles los llevo a jugar partidos de todo tipo de deporte. Me tiro meses yendo los miércoles por la tarde a esto. Me parece que moralmente está bien. Personalmente, pues implica dejar a mi familia. Pero, es mi trabajo y como me gusta, pues lo hago.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

No, no porque también llega un momento en que tú también tienes tu vida e intentas ser feliz con tu vida fuera del colegio. Pero, si hay veces que me voy y no puedo

dormir. Incluso, si he tenido algún problema con algún compañero o algo, me voy preocupado. Hay veces que me afecta en mi vida fuera de aquí. Y hay críos que sí que me preocupan, me voy agobiado. Intento tener entrevistas con los padres o lo que pueda. Sí, me afecta. Será raro quien te diga que no le afecta porque este trabajo es un poco fuerte. Es un trabajo duro. Es más fácil cuando tienes vocación y cuando tienes experiencia, también. Ser profesional de esto no es lo mismo que ser un aprendiz. Al principio, estás aprendiendo, pero ya cuando tienes tablas, sabes qué resortes tocar y qué hacer para salir adelante.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Que te sirva mucho para tu trabajo esta entrevista.

## **ENTREVISTA 10**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Sobre todo, escucharlos mucho porque los niños que tengo ya tienen unas dificultades añadidas. Y, si vienen y no les proporciono unas facilidades, siguen haciendo lo mismo: la mala conducta. Intento crear un clima de confianza, pero sin darles demasiada manga ancha para que no se convierta aquello en un tablao flamenco.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Totalmente, por ejemplo, lo que yo tengo es como una orquesta y cada instrumento tengo que afinarlo de diferente manera. Entonces, con que uno me falle, ya la orquesta suena mal. No es lo mismo afinar un violín, que un piano, que un oboe. Cada niño viene de una realidad diferente. Son malos estudiantes, pero unos vienen de familias pobres con un entorno más o menos normalizado y, otros, es un caos absoluto: padres en la cárcel, madres que les pegan, abuelas que pasan droga... Algunas familias están desestructuradas hasta extremos que no te puedes imaginar.

Entonces, tú no puedes tratar igual a un niño que tiene un entorno normalizado que al que no lo tiene. Con cada uno funciona una cosa diferente y siempre he pensado que es el profesor el que se tiene que hacer al niño y no los niños al profesor. Es un reto absoluto, pero desgasta una barbaridad.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Depende de que se entienda por planificación docente, pero no. Creo que habría que tener una diferente para cada grupo. También, tienes que ver por dónde puedes encauzarlos, según los intereses que tengan en concreto. Hay unos que sí que quieren y otros que no tanto. Entonces, tienes que jugar mucho con eso y con tu propio ego, porque la rabia que muchos niños proyectan viene de la situación que tienen en su casa.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Creo que el profesor debe adaptarse a los alumnos siempre porque una planificación con unos alumnos te puede ir genial y, con otros, fatal. Un profesor tiene que estar formándose constantemente. Entiendo una pedagogía que sea adaptativa, es decir, adaptarse a quien tienes delante. Si no, seríamos mecánicos. Es decir, los tornillos se aprietan o se aflojan, pero las personas no. Las personas son un mundo increíble, por lo que la flexibilidad tiene que ser total.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Parto de la base de que esos niños llevan muchas horas sentados y eso es anti-natura. Tengo que ser muy flexible en función de las características de cada uno o, incluso, del diagnóstico que tengan. Esos niños requieren mucha atención y, si tienen una discapacidad, debería de haber más medios porque se deja un poco de atender al resto de la clase para atenderles a ellos.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

No, para nada. Hay veces que no llego y eso frustra, muchas veces. Tienes que hacer el ejercicio mental de pensar que llegas hasta donde puedes porque es muy frustrante.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Las valoro como las características propias de cada persona. Cada persona es un mundo. Si es que cada uno es de su padre y de su madre y ya no es sólo las capacidades propias de cada niño, sino la historia que lleva detrás. Es muy importante saber su historia porque explica muchos comportamientos, rebeldías... Muchas veces, te pones a tirar y piensas: "Bastante tiene".

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Hay alumnos distintos que otros, diferentes. Hay alumnos que se motivan, pese a la situación que tienen, muy rápido. Otros, aunque la situación que tienen está bien, son unos pasotas. Insisto en que cada persona es un mundo. También, hay que buscar el clic para abrir la puerta de la motivación de cada alumno. Al ser unas familias tan desestructuradas, a veces das pasos para adelante y cuando llegan a casa, los dan para atrás. Si la familia no se implica, no vamos a ningún lado. Así que, me conformo con poner mi granito de arena para que alguno de estos críos salga para adelante.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

El nivel de conexión con unos es diferente que con otros. Trato de empatizar con todos, eso sí. Ellos conmigo, obviamente no porque son niños. Me llevo mejor con unos que con otros, no por mí sino por ellos. Por ejemplo, hay niños que muestran mucho rechazo hacia la figura masculina porque han visto a su padre hacer mucho daño a la familia. Entonces, si han presenciado todo eso, a mí y al otro educador nos rechazan. Sin embargo, con la compañera mujer, no. Es así.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Animarlo y hacerle como un espacio para poder hablar con él. Es muy importante darle un espacio para que él se pueda desahogar y ofrecerle esa confianza para que, si él quiere hablar, pueda expresarse. Por eso, hay que tratar de ganarse la confianza de los niños. Es una línea muy delgada porque tú no puedes perder la autoridad, pero por otro lado tienes que acercarte a ellos. Entonces, juegas ahí un equilibrio difícil porque, claro, tú también eres persona y es difícil estar al cien por cien los trescientos sesenta y cinco días del año. Sobre todo, hay que ver las causas y si les podemos ayudar. Si es acoso o *bullying*, sí que les podemos ayudar.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Hablar con él y trabajar en red con el psicólogo, las familias, el colegio, etc. El noventa por ciento del éxito de nuestro trabajo es ese: trabajar en red. Trabajamos también con las familias porque si cambias la realidad de las familias, estás cambiando también la realidad de los niños.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Creo que en este país la docencia está muy poco valorada. Los niños a los que yo riño son los adultos del mañana. Es fundamental que tengan un referente, que algo se les quede, aunque seamos referentes fugaces. Tú no sabes si una frase que le has dicho a un niño se le ha quedado ahí grabada, aunque a ti se te haya olvidado. Esa también es una forma de transformar la sociedad. Por eso, me encrespa lo mal que está la educación que tenemos: se le echan todos los ingredientes para que lo que pasa en el aula salga mal. Los niños no pueden aguantar tanto tiempo encerrados y sentados siendo tan pequeños.

¿Si los maestros contribuimos a una sociedad más justa? Por supuesto, somos educadores. No sólo enseñamos lengua, matemáticas o educación física. No. A esas edades estamos transformando personas. Entonces, es fundamental y no se valora este trabajo como se merecería. A ver si hay un cambio. Si tú transformas a los niños, la sociedad será más justa, seguro. Insisto, la frase es “los niños de hoy son los adultos del mañana”. Eso tiene que estar subrayado, en negrita. Creo que hay que enseñarles a los niños conductas que hagan que entre todos construyamos una sociedad más justa. Entre todos.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Hablar mucho con ellos y plantearles cosas, debatir. Te das cuenta de que, como la realidad que han visto está sesgada por sus familias desestructuradas, pues enseñarles que hay otras cosas que están mejor. Pues... hablar mucho con ellos. Además, te das cuenta de que son niños que necesitan que los escuches porque nadie lo hace y, aunque sean pequeños, ya tienen sus cosas en la cabeza. Los más mayores (12,13...) empiezan ya a cuestionarse cosas. Por eso, está bien generar debates sobre la actualidad que ocurre y demás. Procuro que me vean como un buen referente y que sepan que hay gente que se preocupa por ellos, que así es como me siento a veces.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Pues, que me vean como una persona íntegra y el hacerles ver que hay que dar cariño para recibir cariño porque muchos van cabreados con el mundo. En todos los sentidos trato de ser un ejemplo, un referente, que me vean como alguien cercano a quien le pueden contar cosas. Ya te digo que no están acostumbrados a eso. No sé si seré un ejemplo o no. Trato de serlo y ojalá que lo sea, pero no lo sé.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Pues, muy importante porque a veces me cabreo y trato de no salirme de mis casillas. Mis alumnos son complicados. A veces, tienes que saber cómo reconducir la situación porque llegan al punto de agredir e insultar. Entonces, mi conducta es fundamental, aunque es complicado. A veces, he gritado cuando la cosa era muy grave. Algunos, si no te ven serio, no te escuchan. Es que hay alumnos muy distintos entre sí. Algunos, sólo entienden el lenguaje de la agresividad porque han recibido malos tratos y se ponen muy agresivos contigo o con sus compañeros. ¿Mi conducta dentro del aula? Trato de solucionar los conflictos de la forma más pacífica posible. La conducta es fundamental, lo es todo. Trato de dialogar con ellos, pero es complicado porque cuando las emociones empiezan a surgir es como un huracán. En alguna ocasión, ha habido que llegar a la contención y, cuando ya está más calmado, poder explicárselo. La actitud es fundamental. Darles la confianza para que puedan hablar, relacionarse, pero muchas veces su conducta es mala. No hay cosa en concreto que me funcione, sino que con cada alumno es distinto.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Hombre, en cierto sentido sí. No puedo impartir respeto, si yo no respeto a los demás. No puedo pedirles que cuiden el medio ambiente, si yo soy el primero que tira cosas al suelo. No puedo pedirles que no se droguen, si yo lo hago. Creo que sí que tiene que haber una coherencia entre como tú eres fuera y como eres dentro. Si eres de una forma, lo vas a naturalizar al comportarte dentro. Si no, te tienes que poner una máscara y representar un papel. Tiene que haber coherencia y tienes que tener vocación. Te tiene que gustar. Hay que ser profesional y saber qué tienes entre manos. Hay que ser bastante coherente.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

En líneas generales, sí. Creo que sí que hay que decir la verdad. En lo que pueden convertirse, en lo que pueden llegar a ser, en el camino que llevan, en la realidad que tienen. Sí, creo que sí. Creo que a un niño hay que tratarlo como niño. Pero, también hablarles de las realidades, a lo que se va a enfrentar...y más teniendo en cuenta las realidades que tienen ellos, no puedes pintarlo todo de rosa. Aparte, siendo sincero estás siendo sincero contigo mismo también, no estás conteniendo nada. Se lo dices... Hay niños que tienen actitudes despectivas hacia niñas y eso hay que decirlo con total naturalidad para que recapacite. Si no llevan el camino correcto, hay que decirlo.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Claro, obviamente. Soy responsable, absolutamente responsable. Los críos están a mi cargo. Puede haber mil accidentes que no son culpa tuya o pasar mil cosas que escapan a tu control, aunque tú eres responsable. Accidentes pasan, pero obviamente yo soy el responsable de esos críos. Por eso, hay conductas que no se toleran y hay que marcar límites. Si hay agresión, se llama a los padres para que se los lleven. Si un padre que está en la cárcel, sale de permiso, y se quiere llevar al niño, yo tengo que estar ahí y dar la cara.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Trabajamos la actitud, hablo con ellos. Claro que me siento responsable porque yo tengo que motivarles. Yo pongo absolutamente todo. Pongo todo lo que puedo poner y trato de hacer todo lo que está en mi mano. Pero, todo no está en mi mano, no soy Dios. Trato de no frustrarme si he dado el cien por cien, en mi trabajo y en la vida. Cuando uno da el cien por cien, llega hasta el techo, más no se puede hacer porque trabajas con personas. Si la otra persona no quiere, ya te digo que no vas a conseguir nada. Tiene que haber una actitud también por parte de la persona que recibe. Muchas veces he dado todo y, si el crío no quiere, no ha salido. El tema de lo social es complicado, tiene que haber retroalimentación, la otra parte tiene que ofrecer algo. A veces, están acostumbrados a que les den, las familias a que les den y, si tú les pides un mínimo, siempre te dicen: “no”. Cuando siempre recibes un no, no tienes que sentirte fracasado porque has hecho lo que has podido.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Pues mirarme mucho por dentro y cuestionarme cosas. Cuando todo sale bien, pues genial. Cuando sale regular, pues mirarme por dentro y hablar con otros profesionales, con otros compañeros. Me gusta la crítica constructiva. Me lo tomo como un cuestionamiento que me ayuda a mejorar para el futuro. Considero que la crítica constructiva es muy buena y ayuda mucho. Entonces, pues hago cursos de formación, en mi casa miro cosas, preparo actividades, etc.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Pues que está bien formarse. Siempre está bien. Si es en cursos y todo esto, está genial. Si son cosas buscadas, genial. Pero, hay otras cosas que no me apetecen y tengo que hacer. Esas cosas de trabajo en casa, impuestas, nadie las paga y deberían. Luego, hay otras cosas formativas que yo hago porque quiero, para aprender y mejorar. Si las hago porque quiero, me parece bien. Si no, deberían estar pagadas.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

En ocasiones me ha pasado, pero creo que es necesario desconectar. Es fundamental e imprescindible desconectar porque si no, te va carcomiendo por dentro. Los que trabajamos en lo social, encuentran realidades que tocan mucho. Entonces, si tú



cuando sales de ahí, no desconectas, te hundes. He visto a compañeros llorar en el coche. Yo mismo he salido de ahí sin poder hacer nada después por lo intensas que habían sido las horas de trabajo. Entonces, hay que mirarse a uno también porque... Y eso es una regla de oro: si tú estás bien, vas a transmitir lo bien que estás a los alumnos. Eso, los críos lo notan. La actitud y el saber conectar, el ser uno mismo y preocuparse por estar bien, el carisma...se transmite a los críos y es genial. Si te preocupas demasiado, ya llegas al trabajo con cara de agobio y lo transmites.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Me parece interesante este trabajo que estás haciendo.

## **ENTREVISTA 11**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Pues, intentar que los niños estén a gusto, que se sientan cómodos conmigo, crear un ambiente divertido para que ellos se sientan cómodos a la hora de tratar conmigo. Simplemente, que se sientan cómodos a la hora de hablar conmigo. Si necesitan algo, pues me acerco, les pregunto qué necesitan y demás. A nivel de aula, hay algunas cosas que se llevan a cabo con juegos y eso. Pero, a nivel individual, hay distintas maneras de acercarte a cada uno, según sean ellos.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Siendo tutor, mucho. Siendo especialista, lo intento. Los tutores tienen mucha más información sobre las familias y se trata de averiguar cosas relevantes sobre su entorno. A la hora de ser especialista, no me reúno normalmente con las familias a título personal, por lo que sólo conozco los casos más crudos. Claro que hay que tener en cuenta el entorno porque, desde mi punto de vista, no es lo mismo una persona que se encuentre en una familia desestructurada que en una familia

“normal”. A la hora de trabajar, no va a ser lo mismo. Puede que el niño necesite más apoyo o más afecto, depende del caso.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Una planificación puede ser la misma para dos cursos, pero a la hora de la verdad no es real porque cada grupo lleva un ritmo. Puede ser por motivos de que necesiten más tiempo para comprender algo o que me generen una confianza...y ellos estén, de alguna forma, implicados y tengamos que hacer otro tipo de actividades, aunque suponga “irnos un poco por las ramas”. Se puede llevar una misma planificación en términos generales, pero teniendo en cuenta cada alumno a nivel individual. A nivel de temporalizar, no...no se puede.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Lo primero, intento saber cuáles son sus intereses. A partir de ahí, intento hacer un tipo de actividades u otro. Les pregunto qué tipo de música les gusta para, después, utilizar esas canciones y que ellos estén más motivados. Suelen trabajar en equipo para que haya un aprendizaje común y, luego, el apoyo más individualizado para aquéllos que se van quedando atrás. El apoyo ordinario dentro del grupo de iguales, el apoyo entre iguales. Los que acaban antes, se ponen a ayudar a los demás.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Simplemente, si hay alguna necesidad más significativa, sí que tengo que hacer adaptaciones de las actividades que vayamos a realizar, adaptándolas a lo que necesiten. Procuero que no se queden descolgados del grupo ni que estén haciendo otra cosa distinta, sino que hagan las mismas actividades, aunque más sencillas.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

No lo sé. Trato de ser equitativo y de que todos participen en la medida en que ellos quieran. Si veo que hay alguno o alguna que no participa en la medida que a mí me

gustaría, bien porque sea tímido o porque no sepa responder a esa pregunta, pues intento que ocurra la situación en la que quiera participar porque sabe la respuesta o que se dé la situación en que quiere participar porque sea algo tan divertido que no se pueda aguantar, como un juego.

Para mí, ser equitativo es tratarlos a todos por igual, con sus diferencias. Pero, claro.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Las intento conocer, para empezar, y una vez que las conozco, trato de llevármelas a mi terreno. Trato de llevarme esa necesidad, si la tiene, a un terreno en una actividad en la que pueda ser beneficiosa. Entiendo que cada persona es un mundo diferente y me parece muy bien que cada uno sea como es.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Cuando eso sucede, no me siento demasiado bien porque pienso que si no le interesa para nada lo que estamos trabajando es por algún motivo y tengo que plantearlo de otra forma. Primero, me frustro y, luego, me planteo por qué esos críos no están motivados de la manera que debieran y de qué forma podría hacerles que estuvieran más motivados. Me replanteo mi trabajo, que siempre puedo hacerlo mejor.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Normalmente, desatiendo a los que van solos, aunque son una minoría. Veo que hay un pequeño porcentaje de cada clase de que necesita un apoyo extra, en un sentido afectivo que, normalmente, lleva de la mano un apoyo metodológico también. Esa necesidad viene del contexto que tienen fuera, de sus condiciones en casa. Atiendo más a los alumnos que tienen más carencias afectivas derivadas de su entorno familiar porque lo afectivo va también ligado al desempeño.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Me entristece. También, es cierto que en mi trayectoria tampoco he podido ver muchos casos duros, pero sí que he visto alguno. Pienso en la sociedad y cómo nos estamos planteando esto. La culpa de la familia es sólo una parte. Nosotros

contribuimos también a que su situación sea la que es. Me entristezco. En clase, esa tristeza la resuelvo con más atención hacia esas personas.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pues, mira, como intento generar ese clima de confianza, pretendo que ellos, si en algún momento tienen un problema que no pueden o no saben solucionar, cuenten conmigo. Eso es muy difícil porque si tienen un problema, es tan grave que no quieren contar contigo. Lo intento. Normalmente, por mi situación de interinidad, no cuentan conmigo para cosas muy serias. No llego a establecer ese vínculo, aunque lo intento. Trato de buscar otras herramientas como las redes sociales, por si quieren contarlo de manera más íntima, aunque hasta ahora no me ha pasado.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

No lo sé. Es una pregunta difícil. Una de las cosas que me planteaba cuando estudiaba era esa. Intento ser un buen docente y una buena persona dentro de la clase y quiero que los críos vean que lo intento y que, así, lo intenten ellos también.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Lo mismo: soy un buen ciudadano. Trato de que ellos no vean ningún comportamiento en mí que yo no quiero ver en ellos. Luego, pasan las situaciones que pasan. Soy el primero que dice que no podemos gritar y, alguna vez, grito. Luego, les digo que lo detesto, pero pasa.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Depende. Creo que soy un ejemplo, pero como paso un año en cada centro, no soy un ejemplo duradero. A los profesores que tienen más tiempo, los van a tener más en cuenta y a su familia también.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha. Y fuera del colegio. No hago cosas que no quiero que hagan. No fumo y no me llevo el tabaco al centro. Es muy importante que mi conducta sea la que yo

considero adecuada, que no tiene porqué ser la más correcta, pero sí la que yo considero según mi criterio.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Debería, creo que sí. A nivel social, claro que debería, aunque no se da en todos los casos.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Depende. Una vez me preguntaban sobre los Reyes Magos, ¿es lícito mentir a un niño sobre esto? Claro que es lícito. Depende. Creo que hay que ser siempre sincero, en las cosas que importan, pero si hay algo así que no supone nada, me da igual. Hay formas y formas de ser sincero y hay formas de no mentir, pero tampoco decir toda la verdad. Hay cosas que pueden herir, en cierto modo, pero que van a traer mejores consecuencias al decirlas, hay que decirlo ahí. Por ejemplo, si el niño tiene algún trastorno y la familia no lo sabe, se lo tienes que decir, tienen que saberlo. Si al niño le va a proporcionar un bien a la larga, hay que decir las cosas, aunque al principio sea algo doloroso. Se puede aprender de la propia frustración.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

En parte. Como especialista de inglés, poco. Prefiero ser tutor. Como tutor, claro que me siento muy responsable. Hace que me replantee mucho las cosas, trabajamos mucho la educación en valores, educación emocional y todo eso. Luego, después de trabajar eso, volvían a ocurrir cosas y te vuelves a replantear tu trabajo. Claro que me siento responsable. Mucho. Incluso, de lo que pase fuera casi que también.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

También me siento responsable de la motivación que les pueda provocar, de lo a gusto que estén en clase y que quieran ellos aprender. Si ellos no quieren aprender, no van a aprender, por mucho que yo me esfuerce. La responsabilidad del docente

en el éxito o fracaso llega hasta un nivel bastante alto. Te diría un setenta y cinco u ochenta. La familia es muy importante, claro que sí, pero el papel del docente también. Al final, el niño lo consigo si le propongo algo que le gusta. Si no le propongo nada nuevo, pues no.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Me preocupo por ellos e intento que ellos se den cuenta de eso. Si alguno está un día más afligido, le pregunto qué le pasa y si me lo quiere contar. Si es algo más grave, pues intento hablarlo. Si no es en ese momento en la clase, en otro momento a solas. Por lo menos, que sepa que estamos ahí para lo que necesite. No sé si se puede hacer más. Ofrecerles la mano.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, claro. Lo hago porque me interesa, normalmente. Si me interesa es porque creo que va a ser beneficioso a la hora de llevarlo a la clase. Desde una pedagogía libre, hasta escribir canciones. La finalidad es mejorar mi práctica en el aula. Invierto tiempo libre en formarme como docente y en preparar materiales y todo eso. Me parece muy lógico e inevitable invertir tiempo. Hay que preparar un montón de cosas cada día. Siempre se echan más horas de las que se supone que tenemos que echar en casa. Depende de cada uno, claro, pero sí que llegan a ser el doble de las establecidas. Más de una hora al día en preparar clases.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Así, en general, no. Ha habido ocasiones en las que sí que me he preocupado tanto, que he estado una semana con ese tema en mi cabeza, pero una semana de mi vida no es tanto como para despreocuparme de mí mismo. No me pasa factura a nivel personal porque una semana de mi vida no es nada. Me cuido, creo que no me despreocupo.

**Otros comentarios libres sobre el tema**

## ENTREVISTA 12

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Lo que yo hago es que me conozcan y conocer al otro, conocer a los críos. Le pregunto por sus aficiones, qué hace, cuáles son sus juguetes favoritos. El primer mes siempre es para juegos y conocer al crío y que me conozca a mí. Eso facilita el clima de confianza porque te conocen tus gustos y tus debilidades. Cuando tienes muchos críos eso es difícil, pero bueno, poco a poco. Luego, intento ser cercana a ellos y no mostrarme como la maestra que todo lo sabe. Creo que el clima funciona, sí. Para que ellos tengan confianza en mí, yo no tengo que defraudarles, sino anteponer sus intereses y ofrecerme. Entonces, ellos te demandan y no tienes que fallarles. Ser rígida, pero al mismo tiempo, estar ahí. Es conocerlos.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Totalmente. Creo que, si no conoces el entorno del que vienen los críos, no puedes trabajar en el aula bien y conseguir los objetivos bien. También, ahora mismo, la contestación que te doy está influenciada por el entorno del colegio en el que estoy. Es un entorno marginal. Hay problemas estructurales, a nivel familiar, escasez de medios, entornos desfavorecidos, problemas de violencia de género, etc. Entonces, si tú no conoces el ambiente de donde viene el niño, tú no puedes actuar. Muchas veces, el crío te viene serio o te viene triste, enfadado y es, simplemente, porque se ha traído de su casa que su padre le ha pegado a su madre esa mañana o porque no tiene bocado. Entonces, yo eso, desde siempre, lo tengo en cuenta y quiero saber de su entorno hasta donde pueda saber ¿Qué hay detrás del alumno? Muchas veces, he tenido alguna sospecha del entorno y ese entorno ha sido muy cerrado y, por mucho que he querido contactar con la madre, no he podido. Pero, siempre, siempre, el clima familiar es fundamental. Hay que tener las reuniones a principio de curso; mostrarte abierta; decirles que tú, como maestra, puedes tener fallos pero que quieres que haya una relación fluida; mostrar siempre el horario de tutorías, pero ser flexible si a ellos no les viene bien. Me parece fundamental conocer el entorno,

sea bueno o malo. Me gusta mucho la participación de los padres dentro del aula y que vengan a trabajar dentro del aula. Todos los entornos tienen algo que puedas resaltar como bueno dentro del aula. Si es un entorno desfavorecido el que tiene el crío, pues puedes suplirlo con el entorno de otro compañero, que vean otros ejemplos.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

La misma planificación no sirve para dos grupos de alumnos porque cada grupo es distinto. Por mucho que te planifiques, jamás he podido llevar los mismos objetivos con dos grupos de críos. Yo he intentado llevarlo, pero el grupo a veces te demanda unas cosas y te bloquea en otras. Hay grupos que son más cañeros y esa planificación te sobra o te falta y le añades, y otros grupos que vas que no llegas. Entonces, si tú quieres ser una buena maestra tú tienes que llevar una planificación, desde luego, pero siempre abierta a que esa planificación va a ser susceptible de mejora y de cambio. Como intentes ser rígida, te estrellas. No son iguales dos grupos de alumnos. La diferencia puede llegar a ser bestial.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Intento hacer grupos de trabajo pequeñitos, equipos que van rotando. Es una manera de atender la individualidad, ¿no? Otra estrategia es el trabajo individualizado, el dedicar un ratito para un crío determinado. Es un tema de lo más complicado cuando tienes veinticinco en el aula. Pero es eso: intentar acercarte de manera individualizada a las necesidades de cada crío. Entonces, los grupos de trabajo por rincones en infantil viene muy bien. En primaria, las medidas ordinarias serían flexibilizar un poco los exámenes. Explicar para todos y evaluar para todos. Deberíamos flexibilizar un poco más los exámenes, tener en cuenta las características de cada crío. Si tú trabajas mejor de forma oral, pues el examen te lo puedo hacer de forma oral y no pasa nada. Intento adaptarme mucho al crío y que todas esas medidas ordinarias que están en la ley, intento inculcarlas a los maestros.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?



Parto siempre de los conocimientos previos que tienen los niños. No me gusta llevar libro y trabajar un poco a mi aire. No me gusta la rigidez. Hay que tener un guion, pero un poco partir de lo que ellos saben para meter lo que tú quieres. Siempre tengo detrás los contenidos para cada trimestre, pero aprovecho mucho el aprendizaje incidental. Voy adaptando los conocimientos a lo que los críos ya saben. Trato de compensar también los aprendizajes básicos que los críos no tienen, bajando progresivamente el nivel hasta que llegue.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Partiendo de donde él está. Me parece que la ley actual no es nada equitativa porque los críos con dificultades de aprendizaje tienes que evaluarlos con los estándares y criterios de su grupo de referencia, aunque a nivel curricular esté en otro lugar, y eso no es equidad educativa.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

A mí me parece que cada crío es distinto y las características de cada crío las tengo que tener en cuenta si quiero ser una buena maestra. A mí me gusta hacer una radiografía de cada crío para tener en cuenta esas características. Si a un crío no le gusta hablar en público, tengo que tener eso en cuenta y trabajarlo con mucha mano izquierda. Para los niños con necesidades más significativas, está el plan individualizado justamente para eso.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Me siento que es como un reto, son como retos. ¿Qué puedo hacer para motivarlos? ¿Qué puedo hacer para que se concentren? Entonces, yo suelo ver el problema en mí. Intento ver de qué manera puedo acercarme a cada crío. Algunos niños son difíciles y pueden llegar a desesperarte. Entonces, creo que no he sabido llegar a ese crío, que el problema es mío. Intento cambiar la actitud, la metodología, las actividades. A veces, se consigue y, otras, no se consigue. Siempre intento ser yo la que cambie, antes de pedirle al crío que cambie. Hago y cambio todo lo que esté en mi mano, aunque a veces no se consigue.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Tiendo a atender más a los que no llegan, a los que tienen más dificultades. Luego, están las altas capacidades que también hay que atenderlos porque se pasan por encima. Trato de trabajar para los que no llegan, para los que se pasan y para los que están por en medio. Por eso, cambié mi sistema de trabajo al trabajo por proyectos porque me permite atender a todos por igual. A los niños que tienen necesidades específicas asociadas a discapacidad, evidentemente, necesitan más apoyo que los que tienen dificultades de aprendizaje.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Intento desarrollar la empatía, ponerme en su papel. Eso lo tenemos que hacer cada día en este centro porque las situaciones traumáticas que viven nuestros alumnos se dan a diario. Entonces, intento ganarme a los críos, saber lo que les pasa e intentar comprenderlos. Intento hablar con él, trabajar la resiliencia y la inteligencia emocional.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Demostrándole que me tiene ahí. Cada vez que me necesite, puede venir a mi clase. Trato de que sepan que pueden contar conmigo para lo que necesite. Trato de darles mi comprensión, refugio emocional y de ofrecerles mi aula como espacio seguro. Desde luego, la manera de ofrecerles cuidado es que vean que estoy ahí cuando me necesitan.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

No lo sé hasta qué punto contribuyo a una sociedad más justa. Creo que, en la medida en que ofrezco seguridad a estos alumnos, ellos se sentirán más acogidos. Lo que sí que me está rondando la idea y lo he propuesto en el colegio es la metodología del aprendizaje-servicio. Creo que si trabajáramos esa metodología sí que contribuiríamos porque va en contra de las desigualdades, para mejorar... Sí explotáramos esa metodología, igual... Ahora mismo, creo que todavía no lo estoy haciendo de forma directa. De manera indirecta, sí. En la medida que tú des contenidos de equidad, de respeto, de no violencia de género, etc. Se supone que pones tu granito de arena para una sociedad más justa. Pero, yo quiero experiencias

más tangibles, más directas, más tangibles y creo que eso sería el aprendizaje-servicio.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Siempre les digo para qué sirve cada aprendizaje y se supone que todo lo que hacemos en la escuela es para que los alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos. Estoy trabajando directamente con la etnia gitana, por ejemplo, que son bastante suyos. Sabemos que tienen particularidades con respecto a las niñas y demás. En la medida en que trato de transmitirles valores sobre la igualdad de género, creo que contribuyo a una sociedad más justa.

Si yo les estoy diciendo que se tienen que revelar contra determinadas cosas y aceptar la diversidad, contribuyo a que no generalicen actitudes. Si yo les trabajo a ellos sus valores, ellos luego los tendrán en el futuro.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

No me considero ejemplo. Bueno, quiero serlo, pero siempre diciéndoles que yo quiero mejorar igual que ellos. No quiero que me tomen como un ejemplo de vida, ni como un ejemplo a seguir, ni nada porque meto la pata como ellos. Pero, sí que quiero que me tomen como ejemplo de persona que quiere mejorar, que comete fallos, pero que quiere seguir haciendo cosas buenas. Hoy me equivoco, pero mañana lo voy a hacer mejor. Siempre cuando intento corregirles alguna cosa, les digo que a mí me pasaba eso antes. Intento ponerme como ejemplo de las experiencias que ellos, como niños, están viviendo ahora, de esas pequeñas dificultades que todos hemos pasado y hemos superado. En ese sentido sí me pongo como ejemplo. Pero, desde luego, como persona que quiere mejorar.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Creo que es fundamental. Con el ejemplo transmitimos mucho. El lenguaje corporal es fundamental. Tengo que ser consciente de lo que estoy diciendo sin decirlo porque eso transmite mucho. La conducta, el cómo actúas tú, es fundamental. La mirada, la actitud física, el dónde te sientas, todo. Creo que, tanto el cuerpo como tus propias conductas, el cómo intervienes, es fundamental. Es básico.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Creo que sí, tiene que haberla. Muchas veces, hay cosas que son inevitables como el tema del tabaco. Sí que tiene que haber, por lo menos delante del crío, coherencia. En determinadas conductas tienes que ser coherente. Necesitamos ser coherentes y que ellos así nos perciban. La coherencia, como persona y como docente, es una aspiración a la que tenemos que tender. Cuesta mucho porque hay mucho de carácter por ahí en medio, también. Hay que intentar ir mejorando hasta conseguir un buen clima en el aula. La coherencia es hacia dónde tenemos que ir.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Creo que sí tienes que ser sincero. Ellos te tienen que percibir así, pero hay muchas veces que no puedes serlo. Algunos niños te hacen preguntas tan crudas, tan crudas...que, por el bien del niño, no puedes ser sincero. Si la realidad es extremadamente dura, no puedes decirle la verdad para no herirle. Esta pregunta tiene una doble lectura. Muchas veces tengo que mentir deliberadamente a muchos alumnos porque ser sincera de verdad es no ayudarle en ese momento a que ellos vayan creciendo. Creo que el maestro tiene que ser genuino, sincero en sus actos, sin entender por sinceridad el hecho de decir la verdad en todo momento.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Tiendo a culparme, a pensar cómo lo puedo mejorar. Sí que la conducta del alumno depende mucho de los maestros. Sí que me siento responsable de la conducta de los niños en la escuela. Siempre estamos quejándonos de las malas conductas, pero poco nos planteamos qué estamos haciendo nosotros por cortar esas conductas. Yo sí que me siento responsable de si un alumno corre por los pasillos o chilla. A lo mejor, no hemos hecho suficiente por cortar esas conductas y lo que no puedo hacer es echarles la culpa a los zagales. Piensa tú, como docente, qué has hecho. Me considero que tengo un porcentaje alto sobre la conducta de los críos.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Si fracasan es porque no he sabido yo estar a la altura. Para mí, es un logro académico que un niño que no hace nada, de pronto se ponga a trabajar. Sí que me siento responsable si consigue un logro o si tiene un fracaso. Creo que somos muy decisivos y que, muchas veces, no le damos la importancia que tenemos para los críos porque pasan muchas horas con nosotros y son frágiles, los podemos moldear. Sí que somos importantes en los éxitos, en los fracasos, en los logros... Sí que somos importantes.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Me los llevo a mi terreno a partir de sus intereses. Esa radiografía que tengo de cada crío y que se va alimentando con las reuniones con los padres, con lo que me van diciendo, es a partir de ahí que me los llevo a mi terreno. Intento conseguir lo que yo considero que son nuestras metas educativas y, sobre todo emocionales, a partir de sus intereses.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Primero, porque creo que tengo que mejorar. Soy una persona muy inquieta, profesionalmente hablando. Creo que tengo que formarme y voy aplicando en el aula las cosas que voy aprendiendo. Si no te formas, no puedes dar respuesta a las circunstancias que cambian. Tienes que ir adaptándote a los cambios, formación permanente siempre. A parte de los cursos, dedico una horita cada día a leer cosas sobre la escuela. De hecho, sigo blogs educativos y páginas web para leer cosas que tienen que ver con la escuela en general y con las problemáticas de mis críos en particular. Me gusta estar al día en todo lo que tenga que ver con la educación. También, por supuesto, en preparar materiales para los críos.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

He tenido momentos en que la escuela me ha absorbido un poco. Tuve ahí un momento en que echaba todo el tiempo, todo mi tiempo, a la escuela. Entonces, sí que he tenido momentos en que le he echado a la escuela horas de más en detrimento de mi bienestar, aunque no lo veía yo así en ese momento porque estaba plenamente feliz cuando hacía eso. Ahora, sí que intento separar lo que es trabajo y lo que es

mi bienestar personal. Entonces, en detrimento de mí, no quiero que la escuela me pueda. Muchas veces, los cursos de formación y esas cosas, los veo como cosa para mí. Pero, sí que es verdad que, desde el punto de vista familiar, puede ser que eso te lo plantees. La vida familiar o personal es tan importante como el trabajo. Entonces, sí que intento compaginarlo y pensar que mi vida personal no puede ir en detrimento de la laboral. Al cincuenta por ciento.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Lo único es que la profesión docente es preciosa, es maravillosa. A mí me encanta la escuela y disfruto mucho. Pienso que una condición para ser un buen maestro, a lo que yo aspiro, aunque me queden pocos años, es a estar ahí, formándote continuamente y siendo íntegra. Íntegra como profesional, mostrándote tal y como tú eres. Siempre tienes que pensar que de tu actuación va a depender mucho la persona que tú tienes delante porque, en la medida en que te tomes eso muy en serio, tu trabajo va a ser también muy serio. Considerar que tenemos delante de nosotros personas a las que les puedes influir para bien y para mal. Eso no se puede olvidar. Es lo que llevo en mi cabeza cada día cuando voy a la escuela. Es que lo que yo haga delante de estos críos es lo más importante hoy. Ese creo yo que es el lema para tender a ser una buena maestra. Estamos en ello...

## **ENTREVISTA 13**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Suelo ser bastante natural, en el aspecto de ser yo misma. Dentro de los límites de que los niños sepan que yo soy la maestra y ellos los alumnos, intento ser natural. Entonces, esa naturalidad, en general, hace que los niños se sientan a gusto y confíen en mí. Si yo fallo, lo reconozco. Si me preguntan algo que no sé, pues lo reconozco, lo busco y se lo digo. Entonces, esa naturalidad y esa facilidad para reconocer que a lo mejor me he equivocado, pues hace que los críos tomen muchísima confianza. Además, el aplaudirles cuando hacen algo bien. A veces,

trabajo alguna actividad en concreto sobre aspectos positivos de ellos en el área de valores. A nivel individual, me paso por las mesas, hacemos tutorías, etc. y los aprovecho para darles más confianza, ver cómo están, si están tristes, etc. Poco a poco, se va ganando la confianza.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Lo tengo en cuenta, pero me lleva un tiempo saber de cada uno cómo está y por dónde va. Normalmente, cuando llegas nuevo al cole, al ser interino, te llega mucha información de golpe. En entrevistas en las tutorías es donde trato de verlo. Generalmente, trato de ver qué pasa cuando hay algo que no va bien. Entonces, pues llamo a los padres y concertamos una entrevista a ver qué ocurre.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Esa pregunta es buenísima, es un dilema en el cole. Con mi compañera de nivel, se supone que tenemos que llevar la misma planificación, hacer los mismos exámenes y yo tengo que decir que discrepo mucho en esto porque los críos no son para nada iguales, las maestras no son iguales. Entonces, puede ser que yo les pida una cosa y mi compañera les pida otra, aunque de manera general haya unos contenidos que se trabajen. Te diría que creo que los maestros deberíamos tener poder para cambiar la programación y los contenidos y adaptarlos a la personalidad del maestro y a la personalidad de los niños. Creo que es imposible llevar una misma programación en dos grupos. Si ya es imposible adaptarse a la diversidad de los niños, adaptarla a dos clases más aún. Hay veces que los niños te improvisan cosas que tú no tenías previsto dar, pero resulta que por ese camino descubres cosas que les motivan y son interesantes de trabajar. Entonces, si nos están diciendo que hay que mover las motivaciones de los alumnos, se supone que debemos tirar por ahí. No podemos decirles a los niños que la programación no va por ahí y que no es lo que vamos a dar. Para mí es contradictorio, muy contradictorio, porque nos dan unas orientaciones metodológicas que dicen que hay que tener en cuenta los intereses de los alumnos, la motivación, el tener en cuenta lo que ellos piensan, el entorno y, luego, sin embargo, te piden que hagas la misma programación, los mismos exámenes. Para mí es muy contradictorio, incluso, frustrante.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Intento hacer una atención personalizada. Hay veces que entran los apoyos dentro del aula. Cuando estoy yo sola, me divido por veinte. Hay veces que los niños más aventajados ayudan a los otros. También, trabajamos por grupos heterogéneos y yo me acerco al que creo que le cuesta más. Hay veces que trabajan por parejas. Cuando hago preguntas y planteo una actividad suelo hacerlas de forma muy heterogénea. Trato de preguntarle a cada uno aquello que le pueda motivar, adapto la pregunta a la heterogeneidad que tengo en el aula. Hay que adaptar la metodología y variarla. Ensayo-error totalmente.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Creo que más o menos como la pregunta anterior. Intento irme uno a uno y adaptar la actividad, seleccionarlas o ir moldeándolas. Depende de lo que sea que le ocurra al niño, pues voy adaptando las tareas. Voy probando porque, a lo mejor, lo que hoy me funciona aquí, no me funciona mañana con otros niños. También, depende del apoyo en casa y los recursos que tengan, pues trato de integrarlos en el grupo y adaptar la actividad. Por lo general, las teorías están basadas a aulas homogéneas y esa no es la realidad de las aulas. Siempre tienes cuatro o cinco niveles a los que atender y eso es muy complicado. La ratio está muy alta como para poder hacer una atención individualizada de verdad.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Intento darle a cada uno lo que necesita. Van a haber alumnos que necesitan más de tu tiempo o más refuerzo positivo y otros que no tanto. Mi reparto equitativo, más que la cantidad, es la calidad: darle a cada uno lo que necesita, dentro de las posibilidades y el tiempo que tenemos.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Creo que el hecho de que sean diferentes es algo bueno... Ayuda mucho a aprender sobre cómo aplicar la teoría a la práctica. Es lo que tengo y lo tengo que valorar. Los maestros tenemos que aceptar lo que tenemos en el aula. Tengo una clase



heterogénea y me parece positivo que haya diferencias. Creo que, cuando la jefatura o quien hace los grupos los hace, tiene que llevar cuidado con que esa heterogeneidad esté distribuida en todos los grupos. Creo que es una cosa que se tiene que tener en cuenta. Es un aprendizaje bestial el tener que buscar la manera de cómo explicar las cosas de maneras distintas para que lleguen a todos los niños. Es mucho más trabajoso, pero lo valoro positivamente.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Es frustrante. Cuando un niño con mala actitud se enfrenta a sus maestros, muchas veces entramos en la confrontación colegio-familia y eso es frustrante. Los padres, si están ahí y te respaldan, bien. Pero, si no...es frustrante. Cuando la conducta es demasiado disruptiva, siento que no estoy formada para eso. Creo que nos han formado mucho en la teoría y en cómo programar, pero no tanto en la parte emocional. Creo que en los colegios debería de haber un psicólogo a tiempo completo para estas cuestiones.

Ante una mala actitud, intentamos hablar con los padres y que haya una coordinación familia y escuela, con refuerzos positivos y negativos. Cuando un niño no tiene motivación, intento observar qué es lo que le motiva. Si la baja motivación es en todas las áreas, pues ya no sé qué hacer. Eso conlleva estar tiempo con ellos. Muchas veces, nos vemos muy desbordados por el tema de los contenidos, que no llego a dar todo lo que se supone que tengo que dar en un trimestre. Todo eso que critico sobre que en el cole sólo nos dedicamos a contenidos de lengua y matemáticas...al final, me tiro piedras contra mi propio tejado porque no tengo tiempo de trabajar cosas fuera del currículo. Habría que encontrar la manera de trabajar los contenidos del currículo y, a la vez, lo que los niños quieren. A lo mejor, habría otras maneras de distribuir los contenidos a lo largo de los cursos porque mi sensación es que tengo que trabajar muchas cosas en muy poco tiempo. Me siento muy presionada por la cantidad de contenidos que tengo que dar. A los profesores no se nos escucha en este aspecto. Debería de haber más flexibilidad en los contenidos a dar, que estuviera más en la mano del profesor.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Se suele prestar más atención a aquellos que les cuesta más, pero yo intento prestarles también a aquellos que les cuesta menos. ¿Por qué los apoyos y la atención individualizada va solamente a aquel alumno que le cuesta más? ¿Por qué no va también a aquel que destaca por arriba? Intento no olvidarme del que le cuesta menos. La respuesta es esa: intento atenderles a todos por igual. No siempre nos damos cuenta o no siempre somos conscientes de quién necesita más ayuda, la verdad. A veces, cuando pasan meses te das cuenta de que a una persona le has prestado poca atención.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

El año pasado, por ejemplo, tenía un niño que estaba siempre solo, que le hacían *bullying*, etc. Me daban ganas de adoptarlo. A veces, te encuentras con situaciones que no sabes qué hacer o que te los llevarías a todos a tu casa. Entonces, tienes que recomponerte, pedir ayuda y ver cómo lo puedes ayudar. Depende del problema. Me produce, por un lado, frustración porque no sabes cómo lo puedes ayudar y, por otro, tristeza o pena porque el niño está sufriendo. Entonces, me enrabieto porque no haya psicólogos en los coles. Si ese niño tuviera una vez a la semana una sesión con el psicólogo mejoraría muchísimo. Entonces, intentas empatizar con ellos y entenderlos lo mejor que puedas. Las emociones con el tiempo me han cambiado...toleras más, te frustras menos, eres más empática, etc. Cuando he visto algún caso de *bullying* en el aula, te frustras por ver de qué manera lo puedes solucionar bien, pero no siempre sé o no siempre tengo las herramientas. A veces, lo que más funciona es el sentido común.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Hablo con él, a nivel individual, o veo si se pueden ayudar los propios alumnos entre sí. Por ejemplo, si va a llegar una niña nueva a la clase y tiene ciertos problemas, pues mi manera de protegerla es anticipar al resto de la clase que esa niña va a venir y tiene ciertas características para que cuando llegue la clase la acoja lo mejor posible. Depende del problema. Hay niños que lo que necesitan es que les toques, que les des un abrazo y hay niños que no, que necesitan más la palabra.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Intento hacer que los niños se conviertan en buenas personas y no sólo tengan conocimientos de contenidos conceptuales. Trabajamos temas de valores, temas más sociales a través de debates. A través de ese tipo de cosas, pretendo que los niños reflexionen y que se trabajen los valores, que también son importantes y los tenemos dejados de lado.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Estamos trabajando ahora mismo la educación ambiental, a través del reciclaje. También, estamos trabajando el tema de la salud, los primeros auxilios y las acciones preventivas. Entonces, todo eso está orientado a que los niños sean mejores ciudadanos

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Bueno...Uno de los ejemplos creo que está relacionado con el tema de la naturalidad. Creo que la humildad es una parte muy importante en una persona. El hecho de saber reconocer que uno mismo también se equivoca, que te puedes equivocar y lo puedes reconocer. Creo que ahí soy un buen ejemplo. Buen ejemplo a la hora de reciclar y reutilizar papel. Ejemplo de buenas actitudes.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha. Si tú eres humilde, los niños aprenden a ser humildes. Si tú eres altivo, los niños aprenden a ser altivos. Si tú pides perdón, los niños van a aprender a pedir perdón. Entonces, yo creo que somos un ejemplo a seguir. Por lo general, todo el mundo, cuando crece, se acuerda del maestro que tenía porque me encantaba cómo era. Si uno sonrío, eso se pega. Si uno está contento, también se transmite. Si uno trabaja a gusto, siempre va a trabajar mejor porque un ambiente relajado va a influir muchísimo más en una mente relajada. Una persona excesivamente seria o estricta con niños de 8 y 9 años incide muchísimo sobre los niños. Creo que tu forma de ser influye muchísimo en cómo se comportan los niños. Pueden tener cara de asustados o estar con alegría. La actitud de un maestro es súper importante.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Para mí, sí. Si les estoy diciendo a los alumnos que hay que reciclar, que hay que reutilizar, que hay que ser humilde y, luego, fuera del aula no lo hago, no le encuentro sentido. Suelo ser bastante natural con los críos, tampoco me sale ser falsa. Creo que hay que ser totalmente coherente, vaya.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Si no siempre, casi siempre. En cosas que le pueden hacer daño, ahí no hay que ser sincero totalmente. Hay que tener mucho tacto, pero por lo general, sí que se puede ser sincero con ellos. Va de la mano de esa naturalidad y esa transparencia que te decía que hay que tener en el aula. Pero eso, siempre llevando cuidado de que esa sinceridad, de cómo se dicen las cosas. Casi siempre es peor el cómo que el qué. Puedes decirle: “hoy no lo estás haciendo muy bien y yo sé que lo puedes hacer mejor”. No siempre vale un “muy bien” porque no siempre es muy bien. El niño tiene que aprender que no siempre le va a salir todo bien, tiene que aprender la frustración, el esforzarse por las cosas. Sí hay que ser sincero, pero con cuidado y con tacto, que hay mucha sensibilidad.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

De manera general, sí. Si un alumno viene y alguien le ha hecho daño, lo atiendo. Como tutora, soy la principal responsable. Ahora, si un profesor ha hecho algo mal con algún niño, la responsabilidad va a ser de ese profesor. Mi responsabilidad va a ser intentar que se aclare esa situación y ver qué ha pasado. Sí que me siento responsable, claro que sí. Tengo mis tutorías con ellos, les pregunto cómo están y dedico tiempo a eso, a ver cómo se sienten. Me siento responsable en cualquier aspecto que les pueda afectar, sea del daño físico o emocional.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Hay una frase que dice que “los alumnos aprenden a pesar de los maestros”. A ver, yo creo que me siento responsable de lo que aprendan, pero no todo el cien por cien

de lo que aprendan está en mi mano. Creo que es más importante darles las herramientas para que ellos investiguen sobre lo que les gusta y les interesa que el darle todo lo que tiene que saber. Por mucho que el currículum diga todo lo que hay que saber, a cada uno le va a servir una cosa. Entonces, me siento responsable, pero no al cien por cien. Me siento responsable de cumplir un currículum. Me siento responsable de que avancen y de que aprendan, pero sé que todo no está en mí porque luego hay un trabajo que hacer en casa. Una motivación, un interés y un apoyo que viene de casa. Yo no lo puedo controlar todo, sólo hasta cierto punto. Llega un momento en que tienes que decir: “hasta aquí” porque has hecho todo lo que has podido y el cien por cien no está en tu mano. Sí que me siento responsable de motivar al niño para que aprenda, de que quiera aprender, de eso me siento muy responsable. Cuando no sé cómo encontrar que un niño tenga motivación, ahí sí.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

En relación con la confianza está. Mejorar la relación con ellos es intentar que estén a gusto. Si algo les ha molestado, saber por qué les ha molestado. Si un niño se enfada por algo, pues veo que le pasa y darle algo de lo que quiera, si se lo merece y si se lo ha ganado. Hacer juegos y darle lo que les gusta, mejora la relación con ellos, el plantearles actividades que les gustan, motivarlos, darles autonomía. Es siempre un tira y afloja: ver qué quieren y ver si se lo puedo dar y cómo se lo puedo dar. Yo te doy esto, pero necesito esto otro. Así, pues mejora la relación. No se trata de darlo todo, ni de quitárselo todo. El punto en que ellos vean que la seño es buena, pero me pone límites es difícil de encontrar.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Muchísimo. ¿Por qué? Porque no llegamos en el cole a hacer todo lo que quiero a hacer. Si quiero plantear actividades que vayan más allá de abrir el libro por la página 25, necesito tiempo. Ahora mismo, el tiempo que tenemos es una hora y está lleno de reuniones. A mí, en el cole no me da tiempo a preparar nada. Cada día, dedico mínimo una hora, sin contar los fines de semana. Tienes que programar, adaptar, buscar información, son muchas cosas. Tener que adaptarme a los niños con menos nivel, llevar muchas áreas y preparar asignaturas que para mí son nuevas. No sé si cuando lleve más tiempo, le dedicaré menos porque sabré hacerlo

o porque no tendré motivación. Yo llego todos los días a las once de la noche con la sensación de que no he hecho todo lo que tendría que haber hecho. Me lo tomo muy en serio y me pasa que me da ansiedad el tema de cumplir todo el currículum. Tampoco le quiero echar toda la culpa al sistema porque los maestros tenemos que espabilar y ver de qué manera podemos hacerlo. Creo que nos falta formación. Echo de menos cierta formación y que los cursos sean buenos. A veces, te cuentan cosas interesantes, pero no te enseñan realmente a hacerlo tú.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Intento que sea un *fifty-fifty*. Intento decir “hasta aquí”, pero sí que me quita horas de sueño. Ya te digo que esta noche he dormido cinco horas por las preocupaciones que llevo todo el día en la cabeza y voy todo el resto del día con sueño y renqueando. A veces, sí que me olvido de mí. Me cuesta mucho desconectar. Eso hace que, a veces, vaya a medio. Creo que nunca voy a tener la sensación de ser una buena maestra porque siempre quieres más. Un día haces algo bien y ya estás pensando en hacer otra cosa. Si te lo tomas en serio, sí que te quitas tiempo de ti mismo.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 14**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Sobre todo, es importante que los niños se sientan seguros y que haya una relación de afectividad entre el profesor y el alumno y entre los compañeros. La seguridad y la afectividad son los puntos fundamentales para mantener ese clima. A nivel individual, tienes que responder a sus demandas, a sus necesidades...que pueden ser de tipo necesidad primaria y, también, necesidad de relacionarse, de participar.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Por supuesto que sí porque el contexto familiar y el social va a determinar mucho la intervención. Para que un niño pueda aprender, es fundamental que su entorno tenga las características para que pueda hacer eso. Entonces, antes de comenzar con una intervención educativa, lo primero que hay que ver es si el entorno familiar acompaña: qué tipo de problemas hay, qué tipo de relaciones se establecen en el hogar o qué apoyo existen a las tareas educativas. Si esa parte no está cubierta, si el entorno familiar no está relacionado con la escuela, es muy difícil que puedas realmente llevar a cabo la intervención. Eso es lo primero que se hace. ¿La manera? Pues hacer entrevistas a los padres. Nosotros hacemos una cada trimestre y la primera es fundamental para recoger información sobre cuál es la situación en la que está viviendo el niño. En esa entrevista se le pregunta, no sólo sobre su nivel de formación o con las condiciones del hogar, sino también sobre la capacidad que tienen esos padres de hacerse cargo de esos críos. La manera es con las entrevistas individuales que se les hacen a los padres a principio de curso. Luego, si ocurre alguna situación sobrevenida, el niño lo manifiesta de alguna manera. En esos casos, tendrás que llamar a los padres las veces que sea necesario para ver si el niño está viviendo una situación que puede obstaculizar su proceso educativo.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Una planificación docente es completamente única para cada grupo de alumnos. Una planificación docente tiene que surgir de los intereses y las necesidades que tengan los niños. Unas necesidades y unos intereses que muchas veces no se explicitan, sino que tú tienes que ser capaz de generar las condiciones para que ellos se expresen, sobre todo a determinadas edades. El profesor tiene que ser capaz de descubrir cuál es realmente el interés y la necesidad porque si una planificación no responde al interés que tienen los niños, no es válida. Una planificación que viene del docente y, por tanto, es algo impuesto, no va a tener ninguna significación ni ninguna representatividad para el desarrollo del chaval. Entonces, una planificación surge de un grupo de alumnos y de una negociación. Es difícil negociar en primaria, sobre todo en los primeros cursos porque tú al niño le puedes preguntar qué quiere aprender, pero como no tiene un conocimiento global de lo que es la realidad, pues muchas veces le puede costar. Entonces, tú tienes que tener en cuenta cuál es su entorno, cuáles son sus características, cuál es su entorno familiar, cuál es su

entorno social y tienes que tener la capacidad para que el niño se exprese a su manera y tú descubrir qué es lo que le hace falta. Por eso, en ese sentido, muchas veces la Conserjería nos obliga a que planifiquemos con unos estándares y con un “a priori” que, realmente, obedece a unos criterios muy normativistas y que no responden a la individualidad que tiene que tener la educación.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Las medidas ordinarias dependen del tipo de alumnado que tengas, pero las medidas ordinarias tienen que ver con estrategias organizativas. Si tengo que atender a un alumno que tiene, por ejemplo, una dificultad de aprendizaje, lo que puedo utilizar es un tipo de agrupamiento que a él le posibilite sentirse bien. O sea, no tanto que alcance el contenido, si no que se sienta bien para que saque de él todo lo que pueda. A lo mejor, es ponerlo con un alumno que sea más capaz o con un alumno que tiene una cierta afinidad afectiva o una cierta afinidad social. Sobre todo, son agrupamientos flexibles. En cuanto a metodología, yo entiendo que la metodología tiene que ser siempre participativa, fuera de lo que sea una medida ordinaria. Cuando uno utiliza una metodología en la que participe el alumnado, en la que haya principios como el constructivismo, evidentemente, tú ya estás atendiendo ahí, ya estás estableciendo una medida ordinaria porque la propia metodología te lo da. La metodología en primaria tiene que ser esa y tiene que ser una metodología en la que el alumno construye, en la que el alumno piense, en la que el alumno participe. En el momento en que tú uses esa metodología ya estás atendiendo. No considero que sea una metodología específica, sino que ha de ser una metodología que permita que el alumno piense y que analice y que critique, que se exprese y que construya lo nuevo con lo que ya sabe. Cuando tú utilizas eso y ese es tu marco común para toda la clase, pues el criterio metodológico ya está para todos. Los de tipo organizativo, pues en función de la dificultad que el crío tenga, un tipo de agrupamiento que a él le permita sentirse seguro en un entorno afectivo y que le permita sacar de sí mismo todo lo que él pueda. No importa tanto la medida, sino que tengamos claro cuál es la metodología que hay que utilizar en primaria.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?



Evidentemente, mi práctica docente tiene que ser de acuerdo a lo que cada uno necesite en ese momento. No es que tenga una práctica docente fija. La práctica docente está también muy en relación con esa metodología que utilizo. Si utilizas una metodología que analice, que reflexione, que critique...esa práctica docente está adaptada a las capacidades y está adaptada a las características porque en ese entorno educativo que tú generas con esa metodología, ya estás atendiendo esas capacidades y esas características. En función de lo que ellos me vayan diciendo en ese entorno de participación, yo ya estoy adaptando, lo estoy haciendo a esas capacidades.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Yo tengo que tener en cuenta, sobre todo, estrategias de compensación. Estas estrategias de compensación no tienen que ver con cuestiones de igualdad, sino de superar las dificultades que uno tenga que, generalmente, vienen dadas por una situación de contexto socioeconómico. Entonces, ¿qué es lo que suelo hacer? Los críos que llegan de un contexto socioeconómico muy vulnerable, hay que dignificarlos. Generalmente, la educación tiene poco valor en esos contextos porque las expectativas que tienen los padres sobre sus hijos son muy bajas. Entonces, pues hay que dignificarlos mucho y decirles que valen mucho porque en realidad es así. Entonces, con estrategias de participación y estrategias en las que se tengan en cuenta las particularidades de ese entorno, hacer lo posible para compensar esa situación de desventaja social que tienen. Eso yo creo que se hace, fundamentalmente, dignificando a esa persona porque su entorno no la dignifica, no le da valor a la educación. Es una cuestión de compensar, de igualar porque muchas veces, por las consecuencias del sistema político, la irresponsabilidad de los poderes públicos y las consecuencias del sistema económico, se ponen obstáculos a esta gente que nace en unas circunstancias determinadas.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Como una riqueza. Evidentemente, las acepto y las valoro muchísimo porque la sociedad es diversa y donde hay una diversidad, eso es riqueza. Ahí es donde se genera el acto verdaderamente educativo. Si todos fuéramos iguales, no habría acto educativo en sí. Evidentemente, la educación conlleva unos valores: el respeto, la tolerancia, la solidaridad, generar una cultura común en Derechos Humanos.

Evidentemente, eso se consigue con unas características “en diferente”. Si no, no estaríamos hablando de educación. Si todos fuéramos iguales y yo no valorara esas particularidades y esas características, no estaríamos hablando de educación.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Te sientes impotente. Lo primero que se tiene que plantear es que eso es un fracaso educativo, pero no es un fracaso del alumno, sino del profesor. Cuando un niño está poco motivado o tiene una actitud disruptiva en el aula, no es porque ese alumno sea malo. Digamos que es una manera de manifestar que la respuesta que se le está dando no se adecúa a lo que él necesita o a sus propias características. Cuando un alumno está desmotivado, hay que mirarse, hay que reflexionar sobre la propia práctica y ver qué es lo que tienes que cambiar. El fracaso es del sistema, el fracaso es de la práctica docente, porque los niños, por su propia naturaleza, quieren aprender. La naturaleza infantil es conocer, es inquietud por conocer, porque los niños se están incorporando al mundo. Los niños siempre, desde que nacen, preguntan por qué, cómo, para qué. Esas preguntas que se vienen haciendo los niños desde la antigua Grecia, los niños se las hacen porque su propia naturaleza es así. Entonces, cuando se están dando unos comportamientos o tienen poca motivación es porque la respuesta que se está dando no se adecúa a lo que necesita y porque ese sistema educativo no responde y no respeta la naturaleza del niño. Fundamentalmente, es eso: porque no lo respetamos. Creo que todas las conductas disruptivas son una llamada de atención del alumno al profesor diciéndole que “lo que tú me estás dando, no es lo que yo necesito”. Para mí, es un incentivo para cambiar la propia práctica y para cambiar la respuesta que estoy dando, básicamente.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Generalmente, uno tiende a atender a los que más lo necesitan. Un crío que tiene un contexto familiar con muchas dificultades y que te lo ves en una situación de vulnerabilidad, pues hace que te vuelques. Eso los niños lo expresan. ¿En qué situaciones? En todas las situaciones que se puedan dar dentro del aula, en las situaciones que se den fuera en las actividades complementarias o, incluso, en las actividades extraescolares. Porque no acaba cuando el tutor sale, sino que estás

pendiente de que ese niño se vaya bien a comedor o que ese niño que tiene un problema en el patio al acabar el horario lectivo se vaya bien porque tiene una situación de vulnerabilidad. Por eso, hay que llevar cuidado con darle mucha atención a los niños que expresan que tienen un problema porque hay otros que no lo expresan y también lo tienen. Los niños están en una situación de indefensión y hay que acompañarlos a todos. Puedes venir de un contexto socioeconómico aparentemente estable, pero ahí dentro también hay problemas. Entonces, cuando hay una causa objetiva te vuelcas. Pero, no puedes dejar de atender a otras circunstancias que a lo mejor no expresan porque vienen de una familia muy potente o que el niño tiene unas competencias, digamos unas aptitudes innatas para el aprendizaje, pero hay problemas luego detrás y porque tiene ese carácter o esas competencias no lo expresa y sí que lo necesita. Entonces, hay que atenderlos a todos, aunque haya una tendencia de irse al que más lo necesita.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Tú, cuando estás en una clase, los críos son tus críos y pasas más tiempo con ellos que, probablemente, sus padres. Tienes muchísima información que sus padres no saben porque para los críos el maestro es su referente. Tratas a los niños como si fueran tus propios hijos. De hecho, si un maestro no tiene esa humanidad no puede ser un buen maestro porque nosotros tenemos una labor de emancipación y de educación, pero también tenemos una labor, no sólo asistencial, sino de acogida. Los críos necesitan saber que la maestra está ahí para lo que ellos necesiten. Claro que te sientes muy mal y eso te lo llevas a tu casa. Se sufre mucho trabajando en la escuela y más cuando estás en un contexto jodido. Cuando llegas a tu casa, te das cuenta de que ante una situación injusta que el Estado debería resolver, que el sistema educativo con recursos e inversión económica debería resolver y ves que no, te genera una impotencia que te mueres. Sabes que esa situación se puede arreglar y que hay recursos para arreglarla, pero hay una mala gestión de esos recursos y te vas preocupado porque dejas a un crío a las dos y no sabes si va a comer ese día, no sabes lo que va a pasar exactamente en su casa, si va a haber una redada por la noche o si va a estar tomando whisky, como me ha pasado, que un niño estuvo tomando whisky tres días. Entonces, es una situación de indignación, de frustración y de rabia hacia los responsables, que fundamentalmente es el Estado

el que tiene que proteger a esos críos, porque tú cuando sales del colegio ya no controlas nada. Te duele, te vas mal, evidentemente.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Lo primero, que él se dé cuenta de que tú estás ahí para lo que él necesite y, luego, tratando de movilizar todos los recursos que tiene la administración para solucionar ese problema porque la escuela tiene que estar en vinculación con los Servicios Sociales y con todos los servicios que tiene la administración para que ese niño tenga las condiciones para poder vivir con dignidad y que se le respete su naturaleza infantil. Eso es muy importante. Entonces, lo primero de todo, que el niño sepa que estoy ahí para lo que le haga falta, aunque él muchas veces no es consciente, porque los críos naturalizan las situaciones en las que están. O sea, es fuerte decirlo... Pero, hay niños que entienden que si tú no les pegas es porque no los quieres porque ellos, al haber en su casa una situación de violencia entienden que, si no hay palos, no hay afecto. Entonces, lo primero que hay que hacer es demostrarles que estás ahí y, luego, pues movilizar los recursos del centro educativo ante una situación problemática en casa y recurrir a las asociaciones que están trabajando en el barrio para solucionar los problemas del crío. Hay veces que denuncias como ciudadana esa situación o que ves a las madres fuera del cole y buscas los recursos que hay, desde lo que te ofrece el colegio hasta donde puedas llegar, que es a poco.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Tenemos un poder brutal para construir una sociedad más justa porque tenemos el efecto multiplicador, o sea, nosotros vamos a hacer que nuestros alumnos sean solidarios, sean respetuosos, tengan unos valores y, en definitiva, sean buenos ciudadanos y eso va a repercutir en sus relaciones sociales o el trabajo que tengan. No podemos llegar a la masa poblacional, pero sí que es verdad que tenemos ese efecto multiplicador. Claro que podemos contribuir mucho, pero siempre y cuando se trabajen los contenidos, las destrezas y los valores necesarios para que los niños con los que tú estás trabajando puedan contribuir a una sociedad más justa. El maestro es el promotor fundamental de la justicia social, sin lugar a dudas.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Eso está en todo. Está desde que entras por la puerta y dices: “buenos días”. Eso es algo que impregna el aula, desde la planificación, los recursos que utilizas, las estrategias organizativas, metodológicas, las relaciones que uno tiene con los padres, otros profesores y cualquier otro elemento de la comunidad educativa. Tienes que generar un clima con todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente, tú tienes que ser un modelo. Yo tengo que actuar y generar un clima relacional en el aula de acuerdo a esos criterios. Es todo, todo lo que impregna el proceso. Se tiene que vivir en el centro, desde la planificación hasta las relaciones entre docentes y con la comunidad. Todo, en su sentido amplio, la comunidad escolar y la comunidad en que se inserta la escuela.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Los niños aprenden por aprendizaje vicario. Ellos nacen sin cultura. Nacen con capacidad de educarse, pero sin ningún patrón o referente cultural. Tú eres el pilar fundamental como referente. Nosotros somos el referente fundamental, pero por eso, porque el niño nace sin patrones de ese tipo.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Muchísima, también. Nosotros somos un ejemplo. El niño viene vacío y necesita ese referente para ir generando esa segunda naturaleza que es su cultura. El alumno tiene que ver que yo me comporto de acuerdo a unos principios, unas actitudes, con unos valores. Eso, o lo ves o...yo le puedo decir mucho, pero si no me ve que actúo de acuerdo a eso, no vale para nada. La conducta es lo más fundamental porque somos un referente para ellos.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Evidentemente, muchísima. Si tú como persona no eres justa, no eres solidaria, no te indignas con las injusticias, eso forma parte de tu estilo profesional. Entonces, si tú no eres así fuera, es imposible que seas así dentro. El compromiso, la responsabilidad por el otro (no anteponiéndolo a mí, que eso es complicado) o lo llevas o es complicado. O yo soy una persona que empatizo con los demás o, si no lo hago fuera, no lo puedo hacer dentro de ninguna manera. Eso es algo que viene de muy atrás, que te hace a ti como persona hasta que llegas a ser profesor.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Siempre que la sinceridad no duela, sí. Depende de qué tipo de sinceridad, de qué cosas. Si siendo sincera a un alumno lo voy a dañar, pues probablemente no. Se lo tendré que decir de otra manera. Hay que ver que los alumnos son niños. Yo le tengo que mostrar, darle las herramientas necesarias para que luego pueda analizar las injusticias de la sociedad, pero adaptado a su nivel. No lo voy a martirizar con muchas cosas. Una sinceridad adaptada a ellos, que no duela, porque la realidad de fuera duele. Creo que la infancia hay que protegerla, dejarles que jueguen y prepararlos para que en un futuro puedan juzgar eso. Hay determinadas verdades que las enmascararía de momento para respetar ese momento de la infancia, que luego ya demasiado complicada viene la vida.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Claro que somos responsables. Hay una corresponsabilidad en lo que hace el equipo directivo, la gestión es importantísima. También es importante lo que determinen las autoridades políticas, no sólo en cuanto a recursos, sino a las orientaciones que se den para legislar determinados aspectos. Por ejemplo, el acoso escolar o problemas de convivencia. Entonces, yo creo que es una corresponsabilidad que viene de la administración, pasa por los equipos directivos y llega al maestro. Luego, hay una parte social, una parte comunitaria que tiene que ver con el Estado. Entonces, responsable de lo que le ocurra a un alumno en un centro es el Estado. El Estado es el responsable de todo porque es quien tiene que establecer esos mecanismos. Yo a las dos salgo de trabajar y no puedo abarcar más, no puedo llegar a más. ¿Responsable? Yo no soy responsable de que un niño se esté peleando siempre. La educación no recae solamente en el maestro, ni recae solamente en la escuela. Que un niño sea violento porque viene de un contexto familiar difícil o la escuela no tiene recursos, planificación, estrategias, etc. La responsabilidad es compartida.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Creo que nosotros somos completamente responsables de ese éxito o de ese fracaso. El fracaso no es del alumno, sino que muchas veces es de la escuela. Siempre va a haber éxito si tú partes de las particularidades del alumno y sabes hasta dónde puede llegar. Para mí, eso es un éxito, aunque para la sociedad no lo sea porque hay que cumplir determinados estándares. Si yo, partiendo de ahí y partiendo de sus intereses, he conseguido que el alumno llegue hasta dónde puede llegar, eso es un éxito para mí. Siempre se puede hacer algo para que los críos tiren para adelante, aunque la ley esté muy estandarizada. Yo he aprobado a críos que no me dejaba el equipo directivo y ese crío pasaba de curso porque no hay medidas compensatorias suficientes para determinadas situaciones que viven algunos niños y nadie te dice nada si tú haces un informe explicando eso. Para mí ese niño siempre va a tener éxito.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

La relación siempre va a ser buena si tu utilizas esa metodología de escucha, esa metodología de participación y generas ese ambiente de contención y de confianza en el que digas “aquí estoy para lo que os haga falta y para lo que necesitéis”. Así, la relación siempre va a ser buena. Evidentemente, la autoridad se gana porque ellos ven que tú eres responsable de ellos y que estás comprometido con ellos. Es una autoridad moral. Entonces, en el momento en que tú esa autoridad moral la tienes, la relación siempre va a ser buena y el alumno no se va a comportar mal porque hay ese compromiso. La autoridad no se gana con la mano ni se gana gritando, sino que el niño, una vez que reconoce eso, hay respeto y una buena relación.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Claro que se invierte mucho tiempo. De hecho, los maestros tenemos unas horas de computo mensual que hay que dedicarlas a ese tema y, fundamentalmente, esas horas las inviertes en la planificación porque no tienes tiempo en el colegio con tantas cosas que hay que preparar y, sobre todo, para buscar algo en internet. Pero sí, se le dedica mucho tiempo. ¿Los fines? Para desarrollar alguna actividad. Luego, también, no directamente relacionadas con la docencia, pero inviertes tiempo en averiguar qué asociación o qué entidad te puede ayudar sobre algún problema

específico de un crío. En ese sentido, sí que le dedicas porque en la escuela tenemos muchas horas lectivas y no te da tiempo a hacer todo eso.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Sí, a mí me ha pasado eso y tampoco puede ser. No puede ser porque para ayudar a los niños tienes que estar tú bien, pero es evidente porque es lo mismo para ayudar a cualquiera. Hay veces que pasa que te quedas en el colegio o que lo somatizas. Sí que pasa. Creo que eso no es lo más adecuado, pero alguna vez me ha pasado.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 15**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Suelo usar canciones, imágenes, gestos, láminas, cuentos y, a partir de ahí, empiezo con la familiaridad a conocerlos. Hay veces que el periodo de adaptación de los niños es el primer día, aunque sea diciembre. El niño que ingresa tiene un periodo de adaptación, independientemente de la edad. Me voy adaptando a su edad.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Eso es muy importante. Primero, a través de la observación a los padres y, luego, a partir de preguntas. No se nos puede olvidar que el ámbito hospitalario es un ámbito donde están tristes. Trabajamos mucho con las familias, no sólo con el niño. Nos vamos adaptando a las familias y a su nivel. Observamos sus carencias y nos ponemos en contacto con Servicios Sociales del hospital si hace falta. Para mí, es fundamental trabajar con el entorno familiar. A partir de conseguir a los papás, ya tienes una barrera ganada. En ese sentido, la frase “el pescado lo vendo como yo quiero”.



3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Creo que la misma planificación docente, si no ponemos algún matiz... aunque sean alumnos del mismo nivel, no se puede. Mi planificación siempre la he tenido que adaptar a cada niño, aunque haya un eje central. Nunca me ha servido la misma planificación porque hay que adaptarla a cada niño. Todos los niños traen una maleta cargada de casa y, entonces, ellos no están en las mismas condiciones para captar esa planificación que llevas tan maravillosa. A mí me gusta ser abierta en ese sentido porque dependiendo del día los niños están de una forma u otra. Hay veces que una misma actividad no te funciona en dos días distintos con el mismo niño.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

A mí me gusta mucho cambiar los espacios muy a menudo. No me gustan las clases estáticas. Me gusta mucho que haya rincones y que el niño se mueva mucho en el aula. Depende de las demandas, voy cambiando los espacios y los rincones. Yo voy moviendo las mesas conforme me va viniendo bien, según el eje. También, cambio mucho el material y la decoración. Me gusta traer el entorno al aula y el tiempo también lo cambio. Siempre me adapto mucho a su tiempo. Cambio mucho la organización, el tiempo y el espacio, adaptándome a ellos. En cuanto a la metodología, no me gusta adaptar una metodología muy a raja tabla. Todas las metodologías las llevo a mi modo, de forma abierta. No hay ningún catecismo que te venga bien para todos los niños, entonces pues cambio. Sí que me gusta que sea global y significativa.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Me voy adaptando, teniendo mucho en cuenta lo que a cada niño le gusta porque es una forma de entrar. Pienso que con todo puedo aprender y ellos pueden aprender, así que me voy adaptando y con lo que él responde, pues le voy dando la información. Me adapto también a sus capacidades y características: el niño que es muy avanzado y te pide más, pues le doy más; el niño que va más despacio y te pide

que pares, pues paras. Tengo mucho en cuenta al niño, a su “yo”. Pepito no es igual que Juanito y no tiene porqué serlo.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Es difícil, pero yo creo que es posible. Siempre intento ser lo más objetiva con ellos y me gusta analizar y observar los tratos entre ellos y su comportamiento. Luego, no simpatizar con ellos, sino empatizar mejor. Suelo ser muy equitativa, tanto que lo que más me ha costado a lo largo de mi carrera siempre ha sido la evaluación, por tratar de ser objetiva. Intento tener todo muy detallado, muy claro lo que quiero de ellos y hasta dónde llegan.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Lo valoro mucho. Valoro mucho el “yo” de cada uno, su individualidad. Pepito no es igual que Juanito y no tiene porqué serlo. Las características personales son únicas y te vas adaptando a ellos porque no todos los días están iguales, tanto anímicamente, como físicamente o emocionalmente.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Primero, me siento frustrada porque pienso que mucho de la motivación depende de nosotros, de cómo lo enfoquemos. Entonces, siempre que un niño no ha estado motivado, pues me he sentido mal. ¿Con mala actitud? Es verdad que también me ha costado porque tardas en mirarlo con otros ojos. Siempre, al principio hay un rechazo. Pero, si te pones a analizar, ves que no es el nene, ves que detrás hay muchas cosas que hay que educar. Siempre trato de ver lo que hay detrás. Con la baja motivación, siempre trato de buscar otra cosa hasta que encuentro algo que le guste y tiro de ahí. Siempre hay algo que al niño le va a gustar. Cuando no se esfuerza, intento tener un trato más personal con él, ayudarle mucho. Me ha resultado gratificante esto: apoyarlos mucho y que luego ellos lo vayan haciendo solos. A lo mejor, retoco su ficha para que vean que con poco el resultado es gratificante y luego ellos quieren hacerlo solos. Les ayudo, lo hacemos juntos y les enseño a que lo hagan solos. Si se les hace cuesta arriba, les enseño cómo hacerlo rápido para que al día siguiente quieran hacerlo solos, al ver un buen resultado en poco tiempo.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Siempre me he inclinado por los de necesidades educativas especiales o los que están más desfavorecidos por su entorno familiar o psicológicamente. Es verdad que siempre he volcado hacia ellos mucho mi forma de organizar el aula porque lo que les sirve a ellos, también les sirve a los demás. Siempre me he involucrado mucho con ellos porque he visto que las actividades que realizaba con ellos eran gratificantes para los otros. Por ejemplo, el uso de pictogramas les viene bien a todos.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Muy mal. El sentimiento es malo, de tristeza, de impotencia porque me gustaría solucionar todos los problemas. En el aula hospitalaria siento menos sensación de impotencia que en el aula ordinaria porque hay un abanico grande de profesionales que están alrededor. Veo que mi papel ya no está tanto ahí porque está el psicólogo, médico, etc. Sí que es cierto que, en el aula, cuando ha venido algún nene con algún problema, pues me da un sentimiento de impotencia, de rabia, de querer gritar o, si es por *bullying*, intentas aliviar y trabajar con ella como mejor puedes. Ese tipo de cosas son prioritarias. Cuando siento que sufren, me produce impotencia, rabia, me comería el mundo.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Trabajándole su “yo”, su autoestima, a través de juegos o cuentos, haciéndole protagonista. Pienso que, subiéndole la autoestima a la persona, trabajándole su “yo”, te evitas muchos problemas.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Si yo a mis alumnos les genero una autoestima, una confianza en ellos mismos, pues me imagino que la sociedad será más justa. Si uno molesta a otro, si un “yo” molesta a otro “yo” y aprenden a ver eso; si aprenden el respeto hacia el otro “yo”, estaremos construyendo una sociedad más justa.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Me gusta mucho trabajar la autoestima. La mayoría de las cosas es eso. Si tengo una buena autoestima, poco me va a poder dañar. Entonces, creo que serán en el futuro buenos ciudadanos.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Ejemplo no lo sé, con el tiempo lo veré. A lo mejor, por mi forma de ser ven que respeto lo que hacen, que respeto lo que son. Es mi forma de ser, no tengo nada más que darles. Es decir, que ellos vean un poco el reflejo en mí. Si yo respeto, el ejemplo mismo de mi persona, de hacerles ver que lo que hago lo hago con gusto, pues ellos verán eso como ejemplo.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Para mí, es fundamental. Es decir, ellos tienen que ver que tú no te sales de tus casillas. El profesor tiene que tener un talante y, cuando no, la capacidad de salirse y llamar a otro compañero. Tener la capacidad de irse a tranquilizarse y no perder la calma o llorar o gritar o eso.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí. Si no, no eres coherente. Me dicen, a veces, que soy muy exigente con eso. Estoy convencida de que tienes que ser coherente para todo, dentro y fuera, con adultos y con pequeños.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Sí, para cualquier tema. El tema de la muerte, por ejemplo, en el aula hospitalaria hay que tratarlo. Con mucho tacto y con mucho cariño, pero hay que decir la verdad. Siempre he sido sincera, tratando de protegerles, pero hay que ser sincero. Hay que usar las palabras siempre en positivo, siendo sincero.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Siempre muy responsable. Siempre me he sentido responsable de lo que les pasaba, de todo. Los hago muy míos. Tanto si están en el patio, como todo lo que les ocurra en el centro, los siento como si fueran mis hijos. En todos los aspectos me siento responsable: en su vestimenta, en sus relaciones, si sospecho de algunos malos tratos o lo que sea.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

No tanto como de lo que ocurra en el aula porque creo que también hay una parte de los padres o del ámbito social que les ha tocado. Ahí veo que hay muchos factores que influyen y que no en todos puedo intervenir. Hay que hacer todo lo que se pueda y no dar a ningún niño por perdido, intentando promocionarlos a todos, pero hay cosas que se te escapan. No quieres que les hagan daño en la vida y que aspectos básicos socioeducativos estén.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Tengo mucho trato tú a tú, un trato muy cercano. Me pongo mucho a su altura, me siento con ellos. Siempre mi silla ha estado a su altura y voy rotando el lugar en que me siento, según las necesidades de la actividad o de los alumnos. La relación con los alumnos siempre ha sido cercana, de mucho cariño y confianza. Ellos tienen mi teléfono y me pueden llamar si están tristes en casa, que mucha gente me lo critica. Cuando algún papá me ha comentado algún problema, siempre he estado ahí para lo que necesiten.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Siempre me ha gustado trabajar mucho en mi tiempo libre. Soy muy amante de cambiar mucho la organización del aula y eso requiere trabajo.

Ahora, en el aula hospitalaria, apenas tengo tiempo libre porque cada día es una realidad distinta y voy aprendiendo mucho con ellos. Me lo leo todo, según voy necesitando. Luego, hacemos mini proyectos diarios que tengo que empezar y acabar. Busco información y actividades para seguir con el mismo eje y, a la vez, ir variando. Todos los días anoto en el diario cómo estaba el niño anímicamente y

qué hemos trabajado, cuánto apoyo o adaptación hemos necesitado y demás. Esa información se manda a sus tutores del centro ordinario para que vean qué estamos haciendo.

¿Con qué fines? Con el fin de aprender y, sobre todo, de hacer amena la educación a mis alumnos. Siempre usamos juegos, canciones, etc.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Sí, yo sí. Lo hago mal, lo sé. Hay veces que necesito hacer deporte y no lo hago por quedarme haciendo cosas en el ordenador. Otras veces me levanto a las cinco de la mañana para seguir preparando cosas o los domingos, pues ahora me los paso delante del ordenador. Lo hago mal, lo sé, pero sí.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 16**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Lo que intento es ofrecer cariño, cercanía, protección y, sobre todo, empatía. Es importante ponerse en el lugar de los niños, en su momento evolutivo, socioafectivo, para poder comprender al niño. Entonces, en ese momento en que empatizo con el niño, se establece una relación más cercana, un clima de confianza. Los niños agradecen que esté ahí y saben que pueden contar conmigo.

Con cada niño a nivel individual, lo primero que necesito es tiempo para conocerlos y conocer a sus familias. Ahí, es cuando establezco una relación particular con cada niño porque, aunque todos tienen los mismos derechos, todos tienen unas características y unas necesidades totalmente diferentes.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

El entorno sociofamiliar es muy importante y según vayamos bajando de etapa educativa es todavía más importante porque los lazos familiares son más fuertes. De primeras, tenemos una entrevista en la que les dejo las puertas abiertas para que vengan cuando quieran. Además, tengo en cuenta las características de las familias para tratar de darles pautas educativas y para saber cómo funcionan los niños en casa y en el aula. Sobre todo, hablamos con los niños porque ellos son una ventana, muestran todo lo que les pasa en casa. Muchas veces, hay problemas en las familias que afectan al niño y hay que entenderlos, hablar con los padres y coordinarnos para que el niño avance. No tiene por qué haber un problema, sino que simplemente el niño puede querer contarme que está triste por lo que sea que le ha pasado en casa y yo lo escucho y lo ayudo en lo que pueda.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Una planificación docente como base, la puedes utilizar de primeras, pero teniendo en cuenta que todo es flexible, es decir, si veo que hay varios niveles tengo que adaptarme. La planificación te sirve como apoyo, pero sabiendo que todo puede cambiar según las circunstancias.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Dentro de las medidas organizativas, utilizo mucho el aprendizaje entre iguales, la tutoría entre iguales, porque me parece funciona muy bien. Lo uso con la estrategia de introducir las inteligencias múltiples dentro del aula, de modo que todos destacan en algo y todos necesitan ayuda para algo. Todos conocen en lo que destacan y en qué no tanto, así que se mejoran las habilidades sociales y la autoestima. Ellos, desde pequeños, saben que son especiales y únicos, que destacan en algo. Se hacen conocedores de que todos somos diferentes y especiales. Se trabaja mucho la inteligencia emocional, aprenden a gestionar las emociones y a manifestarlas a través del juego, desarrollan patrones empáticos. Utilizo las tareas, dándole a cada niño una responsabilidad dentro del aula para cada semana, que puede ser algo tan

simple como apagar el ordenador o recoger los rincones. Además, dentro de los rincones, hay actividades abiertas, de manera que los niños con diferentes niveles pueden utilizar el mismo material.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Evaluándome. Las actividades que planteo con esos centros de aprendizaje que son los rincones, yo las voy evaluando y voy viendo qué cosas van y qué cosas no van. Hay veces que los niños ves que hay cosas que no pueden hacer o que no funcionan como esperabas. Pongo en práctica la planificación inicial que he planteado y la voy evaluando y ajustando en la práctica. Utilizo mucho la evaluación sincera y real. Si la actividad no les ha gustado, por mucho trabajo que me haya costado prepararla, lo reconozco y reconduzco la planificación. Siempre busco esa respuesta de motivación y que ellos puedan hacer las actividades. Con las inteligencias múltiples, les enseño a que ellos mismos puedan plantear actividades nuevas con materiales muy simples, como el cartón.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Dándole a cada niño lo que sus necesidades demandan. Una norma que utilizo en el aula es la de los tres avisos para las conductas que no son adecuadas en el aula, teniendo en cuenta que hay niños que tienen ciertas conductas que pueden parecer disruptivas porque tienen esa necesidad de expresarla. Creo que les doy un trato equitativo cuando realmente miro a cada niño según sus necesidades, sabiendo hasta qué punto puedo exigirle a cada niño.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Partiendo de que los quiero a todos tal y como son. Mi mirada es que la infancia tiene un valor que no se aprecia la importancia que realmente tiene. Aceptarlos y quererlos.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?



Me siento preocupada e intento ver de qué forma los puedo ayudar. Un niño que tiene una mala actitud normalmente es porque tiene una necesidad que yo puedo que no sepa o no pueda solucionar o sí. En cualquier caso, yo tengo que estar ahí y, precisamente, esos niños son los que más necesitan que estés ahí. Tengo sensibilidad con los niños que no están dentro de la mayoría homogénea. No estar ni solamente con los que tienen problemas, ni dejarlos de lado. Luego, una vez que identifico lo que puede pasar, trato de ver qué funciona mejor con ese niño, hasta que vea que el niño tiene un amarre de dónde tirar, saber por dónde lo puedes llevar. Que sea feliz, en definitiva.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Intento atenderlos a todos por igual. Intento ser muy sensible con los niños que tienen problemas, pero sin olvidarme del resto que también tiene unas necesidades que no se les puede dejar solos porque solos no van. El niño siempre necesita el referente del docente, que le está acompañando y que, en un momento dado, el niño tiene sus crisis y necesita del docente.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Me produce dolor de corazón, sobre todo, cuando sé que puedo influir poco en que cambie esa situación problemática. Dentro del aula, los niños están como en una burbuja, pero cuando salen y vuelven a casa, vuelven a las problemáticas que puedan tener. Me produce empatía, responsabilidad hasta donde sepa que puedo llegar. Todo lo que esté en mi mano, por lo menos lo voy a intentar.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Dentro de la protección, hay muchos tipos: física, psicológica, de sus derechos fundamentales, etc. Trato de conocer la situación, no precipitarme si no estoy segura. Ofrezco protección conociendo al niño, conociendo sus derechos y dándole protección dentro de mis funciones. Trabajo la inteligencia emocional, que les aporta mucho y también, que sepa que estoy. Les doy abrazos, les digo que los quiero, soy sincera con ellos y, si estoy enfadada, se lo digo. Les cuento mis miedos también. Trato de atender sus necesidades y de defender sus derechos.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Creo que, ya siendo docente, contribuyo a una sociedad futura. Creo que lo hago de manera justa cuando soy consecuente con mis valores y con mi trabajo, cuando sé la importancia de mi labor, lo decisiva que es para la parte afectiva, cognitiva, etc. Eres un referente para los niños. Sé que los niños copian todo, que el clima de la clase es una extensión del docente. Entonces, pues yo creo en valores como la justicia, la tolerancia, el respeto y el crecimiento personal. Creo que es muy importante para la sociedad que los niños sepan conocerse a sí mismos y mirarse hacia dentro. Creo que el buen profesional es el que es buena persona y a eso también se aprende.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Partir del respeto, de la sinceridad, del respeto entre ellos y el respeto hacia mí. Les digo que si un día se me escapa un grito, que me lo digan y les pediré perdón. Trabajo mucho eso y la inteligencia emocional, el habla asertiva, las habilidades sociales y el respeto hacia las emociones y sentimientos de los demás. El hecho de que se ayuden entre ellos hace que respeten sus necesidades y que aprendan a pedir ayuda, que somos seres sociales y necesitamos de los demás. Si somos un grupo, ¿qué mejor que apoyarnos en los demás para poder funcionar?

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Soy un ejemplo siempre, bueno y malo. En infantil, somos una extensión de los padres y tenemos una responsabilidad muy grande porque somos un ejemplo para los niños. Somos para ellos un referente importante. Como personas, todos nos equivocamos y no somos un modelo perfecto, pero intento ser lo más consciente y lo más responsable dentro del aula.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

La conducta que yo tenga va a ser la conducta que ellos tengan. Nos comportamos de distinta manera en distintos contextos y, dentro del aula, los niños se comportan según ven que me comporto yo. Entonces, mi conducta es muy importante porque la forma que yo tenga de relacionarme con los niños va a ser la forma que ellos

tengan de relacionarse entre ellos y conmigo. Es un espejo maravilloso. Si estoy de mal humor, ellos están de mal humor y, si yo estoy de buen humor, ellos también. Son un reflejo del docente.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Creo que sí, que tiene que haber unos valores que sean coherentes. Somos docentes también fuera del aula porque tenemos funciones que van más allá del aula. Los valores están en cada cosa que haces, en casa, en el trabajo... Y sí, creo que tiene que haber coherencia. No somos actores. Eso no quiere decir que hay pequeñas conductas que son flexibles como, por ejemplo, el hecho de tomarme una cerveza, que lo puedo hacer fuera del aula y dentro no. Pero, la escala de valores de cada persona siempre va a ser la misma y es muy importante.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Siempre, y si no sabe cómo hacerlo, buscar ayuda para que le digan cómo. Tengo que enseñarle al niño a que tenga confianza y, aunque haya hecho algo que está fatal, me lo diga y eso pasa porque yo sea sincera. Temas delicados como la discapacidad o la muerte, hay que tratarlos en el aula porque los niños no viven al margen de todo eso. Hay que intentar que se abran, que cuenten sus miedos y sus alegrías, y, para eso, es necesario que el docente los cuente también.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Soy responsable legal de lo que le pase al alumno. Me siento responsable de todo lo que les pase a ellos en el centro. Responsable de todo, de la actitud, de los problemas, de resolver los conflictos, de cómo organizo mis clases y cómo van consiguiendo los objetivos. Mi responsabilidad sobre ellos es total. Está claro.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Creo que mi labor tiene un porcentaje muy alto, pero todo no. Los niños tienen una vida fuera del centro que les influye, pero una parte muy importante es

responsabilidad del docente: de cómo les doy la información para que ellos aprendan, de cómo me organizo, de cómo les doy las cosas cuando llego al aula. En infantil, nos coordinamos mucho y el cómo presentamos la información es fundamental, es la parte que el docente tiene en su mano.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Mirarlos, escucharlos, observar sus reacciones, la forma que tienen de aprender, los recursos que ellos utilizan... Estar muy atentos. Luego, darles esa confianza y esa escucha.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Invierto mucho tiempo porque me apasiona mi trabajo. Eso conlleva que sea muy inquieta, muy curiosa. Estoy muy interesada por la innovación, por todo lo que tenga que ver con mejorar el desarrollo de los alumnos. Hago muchas actividades fuera del aula, ya no sólo en todo lo que tenga que ver con preparar actividades innovadoras, sino en formarme que creo que es importantísimo. Creo que el docente que no se forma poco puede hacer. Le dedico mucho tiempo a la formación. De hecho, colaboro voluntariamente en mi tiempo libre en un proyecto sobre educación emocional y organizamos unas jornadas sobre creatividad, inteligencia emocional y demás y traemos a profesionales de fuera para que nos enseñen sus conocimientos sobre estos temas. También, participo dando cursos en el CPR sobre las inteligencias múltiples y cómo aplicarlas en el aula, que admiten muchísimas metodologías y diversas formas de trabajar.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

No, al principio sí que me llevaba los problemas a casa. Me preocupaba muchísimo y me hacía sufrir. Ahora ya no, porque tengo un conocimiento mucho más grande de mí misma y de hasta dónde puedo influir, acompañar o ayudar en la situación que tenga el niño y hasta dónde no. A veces, me llevo alguna cosa o pensamiento a casa, pero intento que no me haga sufrir. Los maestros también tenemos nuestra vida social, familiar y demás. Aprendiendo yo cómo enseñar a los niños, he aprendido muchísimo sobre mí misma.

## Otros comentarios libres sobre el tema

Me ha gustado mucho, me parecen preguntas muy interesantes y reflexiones que se deben plantear todos los docentes. Así pues, muchas gracias por hacerme que piense un poquito sobre esto y me parece muy bien que se investiguen este tipo de temas porque son muy importantes.

## ENTREVISTA 17

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Lo primero, intento observar a los alumnos los primeros días de curso para saber qué manera de actuar tienen y, por supuesto, intentar conocer bien algunos rasgos característicos que me puedan servir. El conocerlos en el día a día creo que es el instrumento principal y fundamental para poder darle confianza a un alumno. Con cada alumno a nivel individual, pues un poco bajarme a su plano, entenderlo, darle mucho cariño, ponerme a su nivel.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, por supuesto que lo tengo en cuenta. ¿De qué manera? Pues si los padres de un alumno están, por ejemplo, en proceso de divorcio, claro que tengo en cuenta sus circunstancias; o si uno de los padres está en la cárcel o alguna situación así, claro que hay que verlo a la hora de plantear las actividades. Todo eso repercute y hay que conocerlo.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

No se puede, creo que no se puede. Si ya dentro de una clase hay realidades diferentes, creo que no es positivo extrapolar una misma planificación a distintos

grupos, aunque hay mucha gente que lo hace. Creo que esto no es positivo para el alumnado, para su desarrollo socioeducativo ni para su aprendizaje.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Partiendo de la base de conocerlos, de leerme su expediente y hablando con sus tutores del año anterior, pues dependiendo de sus características una cosa u otra. Si es un alumno con necesidades específicas, con el PDI. Si es un alumno con dificultades de aprendizaje, pues acercándolo más a la pizarra. Todo depende de las características del niño. Si, por ejemplo, como este año, se trata de un niño con asperger, pues el contacto visual, la relación con los padres, etc. Es ir conociéndolos y adaptar tu práctica docente a las necesidades y características del alumno.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Conociéndolos y, sobre todo, en el día a día. No programo por un periodo muy largo. Primero, veo cómo están los alumnos ese día y, según estén, así hago. Sé la línea que tengo que seguir, pero suelo improvisar según vengan ellos ese día.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Creo que, si se parte desde el cariño y la comprensión, desde el amor a tu profesión, se puede llegar a esa igualdad. Todos los alumnos no son iguales, pues el trato tampoco es igual. Hay alumnos más dependientes, que hay que estar más encima. Hay alumnos que tienen carencias de fuera y lo que demandan es más cariño y atención. Según necesiten, así les doy.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

De manera positiva porque es lo que enriquece una clase. Hace más positivo todo en el aula, a la hora de hacer actividades.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Creo que, en esas edades, no hay alumnos con baja motivación o mala actitud. Si indagamos un poquito, vemos que es por mala actuación del profesorado o carencias de fuera. Son niños, son almas puras. En esas edades, no hay todavía excesiva contaminación. Entonces, si hay algo negativo es por algo externo a ellos.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Atiendo más a los que más demandan esa atención. Hay alumnos que rechazan esa “sobreatención” porque son más maduros o independientes. Por mi forma de ser, atiendo más al que más lo demanda o más lo necesita.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Angustia y me lo llevo al terreno personal. Lo paso mal. No consigo desvincularme. Intento solventar la situación, aunque eso conlleve saltarme las normas o lo que está establecido. He tenido casos muy duros, en los que he tenido que hablar directamente con la inspección y saltarme al equipo directivo o saltarme el entorno familiar y hablar con la inspección porque no me daba respuesta nadie. Me desilusiona un poco porque todos los agentes que tienen que estar haciendo su trabajo, pues no siempre lo hacen bien y hay niños sufriendo.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

He llegado a tener sentimientos de querer adoptar a alumnos, pero no lo puedes hacer con todos. Intento lucharlos, con todos los medios que pueda. Hablo con dirección, hablo con las familias, pero hay situaciones que se te van de las manos y da mucha pena. Algunas se te van de las manos y hay que tener entereza.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Creo que los docentes tenemos una responsabilidad tremenda. Tenemos el futuro en nuestras manos y depende de cómo nos levantemos nosotros ese día, afecta mucho al alumnado. El papel que tenemos es tremendo. Intento hacer siempre las cosas de corazón, aunque me equivoco porque somos personas. Intento transmitirles valores, más que contenidos. Los contenidos, si no los adquiere este

año, los adquirirá el que viene. Hay momentos en que hay que dejar el currículo y hablarles de tú a tú, de corazón a corazón. Esa es una gran responsabilidad del docente. Intento hacerlo lo mejor que pueda y hacerlo de corazón.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Pues yo creo que la mejor enseñanza es el ejemplo, intentar obrar bien, hablar bien, hablar con respeto, tener buen trato con mis compañeros, recoger los papeles del patio, no enfadarme cuando alguien me hace algo. El ejemplo.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

No es solamente yo como tutora, sino que todos los docentes que hay en el centro son un ejemplo para ellos, para bien o para mal. Cualquier conducta que ellos vean, la van a coger. Vuelvo a resaltar la importancia del papel del docente. No somos conscientes de lo que tenemos entre manos. También está la familia y otros agentes externos, pero tenemos una semilla entre manos y no hay que desistir nunca.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Es muy importante. Somos todo para el niño. Es muy importante cómo nos vean ellos, cómo los tratemos a ellos y a otros docentes.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Claro, sí. Tiene que haber coherencia incluso fuera del centro. Somos docentes todo el tiempo. En el parque, por la calle...hay personitas, niños que te están viendo.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Depende cuál sea la realidad. Hay realidades muy duras que el niño, a ciertas edades, no tiene que saber. Los docentes manejamos cierta información familiar que, a ciertas edades, no creo que deba saberse. Para todo lo demás, sí que creo que tiene que haber una direccionalidad y una comunicación, partir del respeto y de la confianza. Pero, no solamente con los niños, sino con todo el mundo.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?



Soy totalmente responsable, en todos los aspectos. Desde que entran a la escuela, todo lo que les pase es mi responsabilidad. Está claro que sí que soy responsable de cualquier cosa que les pase. De hecho, lo que les pase fuera del centro, me llega a afectar a mí. Me siento responsable y me afecta.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Del éxito y fracaso sí me siento responsable. Tanto en el éxito como en el fracaso, aunque más en el fracaso. Si un niño fracasa, aunque no me gusta esa palabra, es porque yo no he sabido sacarle punta a esa situación. Los niños que van bien, que tienen éxito, es porque van bien. Los niños que van mal o tiene una situación familiar desfavorable, me afecta. A lo mejor, yo me llevo mucho el tema profesional al tema personal, pero no puedo evitarlo. Entonces, me siento responsable.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Hablarlo. Intento tener un rato en el patio para hablar. Si, por ejemplo, un niño está castigado, pues aprovecho los minutos del patio para tener esa pequeña tutoría, que me cuente cómo está, qué le pasa y hablar con ellos.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Claro que invierto tiempo libre, todas las tardes. ¿Para qué? Pues para sacar mayor rendimiento de ellos, para poder adaptar los contenidos a cada uno de ellos. ¿Con qué fin? Pues de sacarles provecho y que se lo pasen bien, que se diviertan. Por lo menos, esas cinco horas que están en el colegio que se evadan de esa realidad que tienen en casa. En algunos casos es muy dura la realidad que tienen ellos en casa...muy dura.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Sí, en algún caso me ha afectado tanto que me ha afectado al tema de salud, con ansiedad y tal. Pero bueno, eso fue al principio, nada más aprobar la oposición. Eso es un aprendizaje por el que tenemos que pasar todos, así que aprendí y ya está.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Me alegro de que estén este tipo de cuestionarios porque son pocas las veces en que nos preguntan directamente a los docentes. Creo que es muy positivo que, de vez en cuando, primero nos paremos a reflexionar nosotros mismos y, segundo, que alguien escuche nuestra opinión. Si esto luego se va a llevar a una tesis o a una exposición o cualquier otro fin educativo, me parece positivo y soy partidaria que haya iniciativas como esta.

### **ENTREVISTA 18**

#### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Utilizo mucho la dinámica de grupo en la asamblea y juegos que tienen que ver con las relaciones propias que establecen los niños entre ellos. También, soy cercana, me siento con ellos, les doy cariño. Hablamos todo lo que pasa en el aula, quiero que tengan la confianza de comunicarse conmigo y entre ellos. Luego, con cada alumno en particular, pues siempre aprovecho los ratitos de juego por rincones para tener la oportunidad de acercarme más a ellos. La entrada, los patios y los ratos de juego libre son los que aprovecho para tener un poquito más de comunicación.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, a través de las tutorías intentas conocer a los padres y ver las relaciones entre ellos. El entorno social y económico también se tiene en cuenta porque te encuentras niños que necesitan más ayuda que otros y siempre desde el centro intentas colaborar con eso. ¿De qué manera? Yo incluso he llegado a recolectar zapatos para un niño. Por ejemplo, en el planteamiento de actividades complementarias se intenta que el presupuesto no se exceda mucho del nivel económico de los padres para que todos puedan hacerlas. Nunca se deja fuera, por lo menos yo, a un crío por su nivel económico y social.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

No lo creo, directamente. Conforme voy cambiando de colegio y de entorno, de grupo de niños, los padres son diferentes en cada sitio, la formación que tienen los padres, veo que todo es distinto. No creo que se pueda utilizar una misma planificación con distintos grupos de alumnos porque cada uno es de una manera diferente, viene de un sitio diferente y necesitan unas cosas u otras. Depende del grupo. No se puede utilizar una misma planificación.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

En cuanto a las estrategias organizativas en el aula de infantil, pues siempre se establecen diferentes rincones con el material agrupado según la capacidad que desarrollen. Yo diría que los rincones es lo que salva la atención a la diversidad del alumnado porque ahí vas metiendo material de ampliación o de refuerzo para aquellos que lo necesitan. A partir de ahí es como apoyas tú a los niños y a sus necesidades.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Adapto mi práctica estableciendo un material que se adecúe a su nivel. Incluso, en las asambleas inicias temas que son diferentes según el nivel del grupo. Luego, si tienes un crío con necesidades es muy importante el apoyo de las asociaciones y de los especialistas del centro. Es importante trabajar de manera coordinada con ellos. En los rincones, aprovechas para trabajar de manera más individualizada con ellos, tanto con los niños con dificultades como con el resto.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Pues, dándoles las mismas oportunidades a todos. Te comportas con todos de la misma manera. Ninguno tiene privilegios que los demás no tienen. También, utilizamos la agrupación a la hora del trabajo. Aprovechamos el trabajo en pequeño grupo para prestarles a todos los niños un ratito de tu atención. Son muchos, pero, por ejemplo, al hacer agrupaciones más pequeñas sí que puedes centrarte un poquito

en cada uno y que ellos vean que son importantes todos ellos. Es verdad que hay niños más autónomos a los que, muchas veces, tiendo a prestarles un poquito menos de atención, a estar menos encima. Cuando te das cuenta, pues le dedicas un rato. Los conoces a todos, entonces sabes cómo es cada uno.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Intento respetarlos, respetar cómo son. Si el niño es más tímido, respetar su timidez. Si no es afectuoso, no es cariñoso, dejarlo. No los tienes que forzar a que sean lo que no son. Cuando tienes un alumno que necesita más, hay que reforzar el sentimiento de grupo para que ellos mismos respeten el ritmo de cada uno. Básicamente, diría con el respeto, sin forzar y viendo lo que es capaz de hacer cada uno y lo que aún no está preparado para hacer.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Me frustró. Te puedo decir lo que hago para cambiar eso, que es el refuerzo positivo, estar en coordinación con todos los profesionales que intervienen en el aula. A veces, incluso, puedes tirar del orientador u orientadora para que te den alguna estrategia conductual o algún tipo de medida que los motive a integrarse otra vez en la dinámica del aula. Aun así, intento no forzarle nunca a nada.

Cuenta mucho también el trato de las familias porque hay familias que están más pendientes y otras que menos. Siempre la respuesta del niño es más inmediata cuando están los padres contigo. Si no, al final no depende sólo de nosotros. Sin los padres, es muy difícil conseguir cosas.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Tiendo a atender más a aquellos niños que tienen más necesidad. No sé si es un instinto que tenemos de cuidar más al que más lo necesita o por qué. Yo siempre, al final, atiendo más a aquéllos que necesitan más ayuda o refuerzo. También, a aquellos que tienen mala conducta. Normalmente, es donde centras más la atención, aunque sea para resolver el conflicto.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Me produce un sentimiento de tristeza, de impotencia, cuando ves que un niño no está en la situación adecuada para su edad. A partir de ahí, una vez pasada esa tristeza, pues intentas actuar siempre. Buscas el apoyo del equipo directivo, del resto de compañeros y de las familias, si es que te lo dan...que no siempre te lo dan. Es un sentimiento de tristeza y de frustración, pero eso hace que te salgan las ganas de luchar por esa situación.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Con la ayuda de los padres (si la tienes), con la ayuda del resto de compañeros, del equipo directivo, del equipo de orientación y, a través de eso, es como ofreces la protección. ¿El cuidado? Pues si hay algún niño en el aula que necesita más de ti, al final te sale el instinto ese de protegerlo que te lleva a él, a darle más cariño si lo necesita. Al final, se trata de compensar porque una de las labores de la escuela es la compensatoria de desigualdades.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Intentas siempre inculcarles valores positivos, de igualdad, romper estereotipos. Por ejemplo, me encuentro muchos estereotipos sexistas y, pues intentas romper con eso, inculcarles valores, ¿no? En contextos con una economía baja, hay muchos estereotipos sexistas que tú, como docente, intentas eliminar.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Pues, lo que te he dicho antes: inculcarles valores. Se utilizan libros de la biblioteca con contenidos sin estereotipos, la asamblea, las actividades complementarias del día de la paz, etc. Se trabaja poco a poco a partir de ahí.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Creo que soy un ejemplo porque ves que te imitan, que imitan tus gestos y lo que dices. Entonces, es obvio que eres un ejemplo para ellos. En el aula, siempre intento

comportarme dando un ejemplo adecuado. Intentas sentarte correctamente, no elevar la voz, respetarles a ellos para que vean que respetas a los demás.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha, porque te están viendo cinco horas al día. Muchos de ellos te ven más tiempo que a sus padres. Los niños son imitadores natos y todo lo que ven, lo repiten. Entonces, si no les ofreces un modelo adecuado de comportamiento, de lenguaje, de todo, al final, acaban imitando esas conductas negativas.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Depende. Coherencia sí, claro. Pero, claro, el maestro es maestro y lo que haga fuera, pues depende. Por ejemplo, el fumar, obviamente el maestro no va a fumar en el aula, ni en la puerta. Pero, fuera de ahí, cada uno tiene su vida. Es el ámbito laboral y fuera de ahí es otra cosa. El maestro debe tener coherencia ante los ojos de los niños, eso sí. Coherencia como persona, pues sí.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Sí, claro. Ante preguntas más comprometidas, que siempre surgen temas como el de la muerte, pues vamos con la verdad por delante.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, desde un rasguño ya te sientes responsable. Sobre todo, cuando hay algún accidente en el patio o ves que algún crío no está muy motivado, yo me siento responsable. Pero, también es verdad que depende del caso porque si ves que la familia no está pendiente del crío, pues ves que por mucho que tú hagas ese crío no avanza. Pero, sí...te sientes muy responsable de todo.

Incluso, muchas veces, los padres cuentan contigo para resolver los conflictos que tienen con los niños. Entonces, pues si las estrategias que tú les ofreces no funcionan bien con el crío, pues te sientes responsable de eso.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Depende de cada situación porque no es lo mismo un alumno con el que trabajes con su familia a una que, un alumno con el que te encuentras sola trabajando. Entonces, cuando te encuentras sola, si lo estás dando todo de ti y no puedes hacer más... Pero sí que te sientes responsable del éxito y del fracaso porque crees que siempre puedes mejorar. Sabes que esos niños siguen su trayectoria académica y que infantil es importante porque se sientan las bases de todo y si no van los críos con una base sólida, pues tú te sientes responsable de eso.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Rincones, distintas formas de trabajar, tiempos de hablar de forma más íntima en los patios. Cuando estamos haciendo algo más distendido, aprovechas para que haya más comunicación.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

La sociedad evoluciona y la escuela tiene que evolucionar también. Entonces, siempre te intentas actualizar a través de recursos. Invertimos mucho tiempo libre en preparación de material y en formación de los temas que más te interesan a ti personalmente. Formación y preparación de materiales, diría.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Sí, sí que pasa que te despreocupas más de ti sólo para que la clase avance y continúe, llevar materiales nuevos, tenerlos motivados. Muchas veces, pues te olvidas un poco de ti, aunque no es a diario. Intento siempre guardar un poquito de tiempo para mí. Aun así, incluso trabajando te pasa que hay días que no bebes agua ni vas al baño en toda la mañana. Es que te olvidas completamente de ti porque estás centrada en los niños. Es que en infantil es como si fueran tuyos: no quieres faltar por no dejarlos, no quieres despegar la vista de ellos. Sí que pasa que te descuidas un poco, duermes menos horas, etc. Sí que pasa.

## Otros comentarios libres sobre el tema

Es muy interesante esta entrevista porque te hace reflexionar. Me gustaría conocer luego los resultados.

## ENTREVISTA 19

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

En el aula, utilizo dinámicas de grupo, como el trabajo en asamblea o juegos de grupo para que se vayan conociendo y vayan trazando relaciones entre ellos. Muchas veces, cuando hay una relación entre dos niños que no se llevan muy bien, pues trabajarla. Para eso, lo hablamos entre todos para que todos vean que hay que jugar con todos y llevarse bien con todos. A nivel individual, pues igual. Los niños de infantil son muy comunicativos, entonces te van contando cómo están cada día. En infantil es fácil trabajar el clima de confianza.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Es una comunidad educativa, entonces es como una rueda. Si no cuentas con la familia, con los especialistas y todos los que pasan por el crío, al final no funciona. Necesitas comunicación con todo el que tiene contacto con el crío: con los compañeros, con las familias, con los especialistas que ven a algunos niños fuera del centro o si van a alguna asociación. Esa comunicación tiene que fluir a través de entrevistas o de actividades que haces con los padres. El equipo de orientación también es muy importante para la relación con los padres. ¿De qué manera? Pues así, a través de entrevistas y de reuniones. En el centro en que estoy hay aula abierta y con estos niños hay una comunicación extensa con las familias y los profesionales que le atienden.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?



Creo que no se puede. Sí que es posible que des con grupos que tu manera de funcionar no tengas que variarla mucho, pero al final acabas adaptándola. Como las nuevas generaciones son distintas, va cambiando la forma de educar, las metodologías y los recursos van cambiando. Así que, ¿la misma planificación exactamente igual? Es imposible, está comprobadísimo. Si intentas hacerlo igual, llega la frustración porque no lo vas a conseguir. Entonces, es mejor que lo asumas antes de empezar y ya, eso que llevas.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

El hecho de tener rutinas con ellos genera confianza en los niños. Tener rutinas y que ellos sepan lo que van a hacer, hace que sientan esa seguridad en el aula.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Se trata de buscar recursos o determinados especialistas que te ayuden con la necesidad que tenga el niño. Entonces, no dejas nunca de estar investigando. Cada año, te encuentras con necesidades nuevas. Entonces, el contacto con la comunidad educativa es lo que te va ayudando a adaptarte a la dificultad o a la necesidad del aula. Se trata de estar todo el rato formándote, sea con el CPR o por ti misma, con los temas que te interesen.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Entre las normas que tú estableces en el aula y las que estableces con ellos para que se involucren en la normativa del aula. Todos, por igual, participan en establecer las normas. Lo importante es que ellos interioricen esas normas, que las asimilen al tomar parte de ellas. Ellos ya saben que las normas son iguales para todos, a no ser que haya algún caso especial de algún niño con necesidades educativas. En esas situaciones, hay que darles también un poco de responsabilidad a ellos para que entiendan hasta qué punto hay que ser un poquito más flexible con algún compañero en concreto.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Pues, creo que se trata de respetar sus ritmos. Cada uno lleva el suyo y hay que respetarlo. Creo que con eso ya lo estás valorando, sin forzarlo a nada.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Trato de creer en ellos, que ellos noten que sigues teniendo fe en ellos. Se trata de que noten que, aunque no lo estén consiguiendo, se les da más oportunidades, se buscan otras maneras de hacerlo, pruebas de todo. Luego, acabas asumiendo que puede que sea algo madurativo y que será el tiempo el que vaya posibilitando que cambie. Lo niños necesitan tiempo.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Muchos niños tratan de llamar tu atención con su mala conducta porque se relacionan así con el mundo. Al final, muchas veces entras en ese juego porque te acaban llevando a su terreno, aunque sepas que lo hacen para obtener tu atención. Es difícil porque esos niños son encantadores de serpientes. Los niños que tienen más necesidades también porque implican la coordinación con otros profesionales (P.T., A.L., etc.) y, al final, aunque sea nada más que por el tiempo que conlleva, acapara más tu atención. A lo mejor, muchas veces, si fomentáramos más su autonomía, avanzarían más. Muchas veces, se tiende a sobreproteger a los niños con necesidades educativas.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Cuando hay una injusticia en la clase, tú eres el superhéroe que tiene que actuar ahí, tú eres la maestra. Entonces, tienes que verlo como un reto. Pero, el sentimiento es de tristeza ante las injusticias, de impotencia. Muchas veces, tratamos a los niños como si ya fueran adultos, cuando aún son pequeños. Ellos no se lo han buscado, se han encontrado en esa situación.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Hay legislación que va saliendo para saber cómo actuar en muchos de esos casos, entonces, tiras de esa legislación nueva, como la de los padres separados. Entonces, siempre tienes algún recurso legal y vas siguiendo ese protocolo. En ese sentido, el camino está muy marcado, por lo que tú vas sabiendo por dónde tienes que ir.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Intentas hacerlos personas porque, muchas veces, la sociedad tiende a hacer maquinitas por la publicidad, etc. Se olvidan de la parte emocional y crecen siendo personas frustradas porque se le ha dado mucho a nivel económico, con valores consumistas, que no se ha trabajado con ellos otras cosas. Los docentes estamos fuera de ese círculo consumista, entonces vas rompiendo lo que ves que no cuadra o que es injusto. Muchos niños tienen envidias o, incluso, agresividad por temas materiales y demás. Intentas ir rompiendo esa rueda consumista y que aprendan a saber cómo llevarse a sí mismos que, en definitiva, es lo importante.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Tú no cambias al alumno, sino al pueblo. Cuando trabajas en un aula, no es ya lo que haces ahí, sino lo que ese niño hace cuando sale del cole. Las cosas que le vas enseñando a ese niño, al final, las va transmitiendo a la sociedad en la que vive. Ahí está el papel del docente en el tema de la ciudadanía.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

La gran responsabilidad de nuestro trabajo es esa: que sabes que tú eres el espejo donde ellos se miran cada día en muchas cosas. Esa es la responsabilidad, la carga más grande de este trabajo. Tienes que saber que, aunque no seas perfecto, sí que lo que no puedes ser es contradictorio.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Tu conducta es, en definitiva, tu forma de ser. Tienes que mostrar realmente cómo eres, si quieres que ellos aprendan a ser como son. A través de cómo ellos ven que te gestionas a ti misma, en una situación de conflicto con algún compañero o algo, ellos aprenderán a actuar igual. Pasa lo mismo con los padres. Cuando el niño se

porta mal, si el padre le suelta la mano, el niño aprenderá eso y luego lo hará cuando vea que un compañero se porta mal. La conducta es eso, que lo repetirán.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Debe haberla, sí. Cada uno tiene su vida, pero sí que debería haber coherencia. También, tenemos nuestra parte de vida privada, nuestros secretos personales y demás. Yo he sido fumadora toda mi vida y nunca se me ha ocurrido fumar delante de ellos. Eso son ya decisiones de adulto, que tú tienes que tomar como adulto. Para ellos, tú eres un referente en todo lo que hagas. Entonces, ellos tienen curiosidad por cosas como los tatuajes. Tienes que explicarles que son decisiones de adulto y que ellos ya las tomarán cuando lo sean, que podrán decidir sobre qué hacen con su cuerpo, con su vida y esas cosas.

17. T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Sí, claro. Si tú quieres que ellos sean sinceros, tienes que serlo tú antes. Tienes que ser el ejemplo de la sinceridad. No hay más vuelta ahí.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Es que la gran carga de este trabajo es la responsabilidad que tú sientes. De si el niño se cae en el patio o no se cae, no tanto. Pero, de que pueda aprender una conducta o tener otra conducta que surja a partir de que no sepas tú gestionar una determinada situación, de eso sí que te sientes muy responsable. Por ejemplo, si una situación que no se ha resuelto bien un día y el día siguiente el niño no quiere venir al colegio, te sientes mal. Te planteas si podrías haberlo gestionado de otra manera, aunque a veces es imposible. En el momento en que pasa un conflicto, me voy a casa con eso en la mente. Hay que desconectar porque te vuelves loco con la carga emocional que te llevas.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Este trabajo es vocacional, entonces no lo ves como un trabajo al final. Este trabajo, lo ves como tu forma de ser y a nadie le gusta fracasar y pensar que eso ha influido en un niño. Es un trabajo vocacional, como el de los médicos, en el que te involucras personalmente mucho. Entonces, te sientes responsable de los resultados también porque pones mucho ahí, pones mucho de ti.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Utilizo mucho los cuentos porque es algo que les gusta. A través de los cuentos, puedes conectar mucho con ellos. Si ves a algún alumno que tiene algo necesario, con un cuento puedes conectar mucho con él. A lo mejor, hablas con él y no empatizas tanto como cuando le cuentas un cuento en el que le ocurre lo mismo al protagonista.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Se invierte mucho tiempo libre en formación. Sobre todo, en temas que a ti te motiven porque, a veces, este trabajo es tan duro que acabas dudando de si crees en la educación o no y tienes que buscar algo que te motive, cursos, jornadas, que te iluminen y te recuerden que esto tiene futuro.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Sí, y lo he comprobado. Recuerdo un año de mi vida en el que eché una oposición a la basura por involucrarme en un caso más de lo que debería haberme involucrado, sí. Hice un sacrificio personal muy grande. Hoy en día, pues tengo una casa que no parece una casa por todos los materiales que tengo ahí para el aula (material de desecho, etc.). Mi pareja dice que parece una prolongación de mi aula. Luego, por no faltar al trabajo, no vas al médico ni a revisiones, a no ser que sea estrictamente necesario.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Pues, nada, que me ha gustado esta entrevista porque me ha hecho pensar en cosas a las que les doy vueltas, me ha hecho reflexionar y eso me gusta.

## ENTREVISTA 20

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Siempre intento llevarme bien con todos y captar la personalidad de cada uno para saber cómo es cada uno; ver si el grupo está cohesionado o hay fracturas. Yo soy muy natural dentro del aula. Por muchos conocimientos teóricos que tengas, lo que te sirve para este tipo de cosas es ser tú mismo. Todo natural, sin forzar nada. A nivel individual, hablar, empatizar con él y, sobre todo, escuchar mucho para entenderlo tú a él y ver si necesita ayuda o no. Además, se aprende un montón al escucharlos. Me gusta mucho eso.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Lo tienes en cuenta a nivel conductual porque, dependiendo del entorno en que estén creciendo y desarrollándose, pues las conductas fluctúan mucho, varían. Pero, luego en el trato hacia ellos, me da igual el nivel socioeconómico del que venga el niño. A mí el nivel económico me da igual, no me influye en mi trato hacia ellos, pero sí te ayuda a entender los comportamientos, la actitud, motivaciones, las prioridades. Eso sí. Te ayuda a entenderlos.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Es difícil llevar una misma planificación en dos grupos, incluso en el mismo centro. Cada grupo es un mundo, tiene sus particularidades, te aceptan mejor o peor y tus propuestas las aceptan mejor o peor. Entonces, con un grupo hay actividades que funciona genial y luego en el otro son un fracaso absoluto. Entonces, siempre se intenta que vayan a la par, también por los estándares y eso que hay ahora. Pero, en cuestión de actividades, tienes que encontrar la que funcione en el grupo. Los contenidos sí que tienes que llevarlos igual, pero con las actividades es muy difícil.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Cambias en la medida en que te lo pida el grupo. No piensas qué es lo que vas a cambiar de un grupo a otro de antemano, sino que, según vas viendo lo que funciona en el grupo, así vas actuando. Entonces, la socialización y el estar en contacto con los gustos del grupo es súper importante para motivarles. Puedes hacer variantes de las actividades según sus motivaciones. Utilizo el tiempo y el espacio en el aula para que la atención no se disperse. Mis clases de música son muy movidas y estamos todo el tiempo alternando actividades de movimiento y de estar sentados. Cuando estoy en un aula pequeña que no facilita el desplazamiento, pues utilizo otro tipo de actividades en las que no tengas que moverte mucho por el espacio y sean más estando parado (moverte sin tener que desplazarte). Tienes que adaptarte a los recursos que tienes y a lo que te demanda el grupo. Luego, también, puedes salir al patio. Pero, en música es complicado porque no hay música en el patio. Algunas actividades sí que podemos salir, si vamos a tocar instrumentos o hacer alguna coreografía. Intento que se lo pasen bien.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Siempre intentas determinar las carencias que tienen, es decir, qué es lo que le falta para que vaya progresando. En base a las carencias que tiene, pues vas modificando, o bien el tipo de actividad, o bien el tiempo que necesita para esa actividad. Estoy hablando que no tengan necesidades específicas, que eso ya es diferente. Todos los alumnos tienen alguna carencia, que suele ser aquello que no les gusta hacer. Por ejemplo, dar lengua a alguien a quien no le gusta y hacerla divertida, es difícil. Las matemáticas sí que es más difícil hacerlas divertidas porque los juegos que hay son para algo muy concreto. Siempre intento motivarles, que ellos me expongan sus dificultades e intentar solventarlas como pueda, preguntando a compañeros y demás. Estoy dispuesto a escuchar todo tipo de ideas de otros compañeros y compañeras.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

No les doy a todos por igual. Quiero decir, si alguien necesita cinco minutos más, se los doy; si alguien necesita cinco minutos menos, pues le doy cinco minutos menos. Intento que el grupo vaya avanzando un poco a la par. Evidentemente, siempre hay alumnos que van más rápidos en su proceso de aprendizaje y necesitan menos ayuda y, otros, que necesitan más apoyo. Así, busco una equidad y busco que el grupo no sea muy dispar. Fuera del colegio, cada uno tiene su vida y el que quiere, pues busca y se forma también fuera del centro. No ralentizo el proceso de aprendizaje del que va más rápido, pero sí que lo aprovecho para hacer tutoría entre iguales. Entonces, le pregunto si quiere ayudar a su compañero y al otro compañero le pregunto si quiere ser ayudado, sin imponer nada. El aprendizaje entre iguales es muy rico y se asientan bien los conocimientos. Si el grupo es muy heterogéneo, eso puede aprovecharse para trabajar la tutoría entre iguales y que enriquezca a todos.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Pues las acepto positivamente porque no hay otra manera de aceptarlas, desde mi punto de vista. Las valoro positivamente, también. Cada persona es peculiar y característica. Todas las personas tienen algo que aportar. Además, cuando crees que alguien no puede aportarte nada, por lo general, te equivocas.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Me siento mal, triste. Por lo general, un alumnado con mala actitud o conducta tiene que ver con su entorno social. No creo que ningún niño actúe con maldad o de mala fe. Lo que ocurre es que los niños viven en entornos determinados y cogen esas actitudes. La baja motivación es difícil también y suele ser por motivos parecidos.

Me siento bastante triste porque ese tipo de comportamientos siempre están demandando algo: atención o afecto. Me entristece que un niño pequeño tenga que demandar atención o afecto. ¿Qué hago al respecto? Hablo mucho con ellos, dialogo siempre que se puede. Cuando está en el apogeo de rebelión, tienes que cortarlo secamente y, luego, tener una conversación con él. Dependiendo de si afecta al grupo o no, mantengo esa conversación con todos o sólo con ese niño. Ellos te cuentan y ya se toma alguna medida. Ellos saben qué cosas de las que hacen no están bien o no son aceptadas en esta sociedad. Entonces, se puede ser



democrático a la hora de decidir qué medidas se pueden tomar ante esas conductas, preguntándoles a ellos también qué consecuencias podría tener. Ellos consigo mismos son más duros de lo que podríamos ser los maestros. A veces, hasta tengo que suavizar esos castigos que ellos mismos se autoimponen, por ser demasiado duros.

Ante la baja motivación, vas probando diferentes cosas y tipos de actividades, lo colocas cerca de otros compañeros más entusiastas, hasta que él mismo encuentra su propia motivación.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Atiendo más al que me lo pide. Yo estoy en clase para todo el mundo, entonces cuando alguien me llama y solicita mi ayuda, pues voy. Cuando uno me llama mientras estoy con otro que me lo ha pedido antes, pues le pido que espere o que mientras vaya viéndolo con otros compañeros. La ratio es muy grande y el tiempo es escaso. Es una locura, en realidad, la ratio. El grupo que tengo ahora mismo es muy, muy heterogéneo. Trato de atenderlos a todos por igual, siempre y cuando lo pidan, puesto que tampoco quiero imponer o forzar a nadie a recibir ayuda mía o de otros compañeros. Puedo ofrecer ayuda y preguntar si la quieren.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Me entristece un poco porque no es agradable. Pero, me lo tomo como un reto personal, aunque no debería ser así porque no desconecto y estoy dándole vueltas todo el día a ver qué puedo hacer. No debería de ser así porque no desconecto y, al final, eso no es bueno. El sentimiento de tristeza desaparece para dar paso a pensar cómo abordarlo.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

En la medida en la que puedo y en la que me dejan. Si necesita ayuda, yo siempre estoy ahí. Le ofrezco mi ayuda, le hago saber que estoy ahí y no le impongo nunca mi ayuda porque, a lo mejor, no quiere que le ayude yo y quiere que le ayude otra persona. Yo siempre le digo que estoy ahí y que, si quiere mi ayuda, pues vemos cómo lo hacemos.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Contribuyo a que las personas que pasan por mi vida que se sientan a gusto, que se conozcan como persona y que puedan llegar a empatizar y a ponerse en el lugar de otras personas. Es muy difícil el tema de la empatía...y más con estas edades. No sé si contribuyo a una sociedad más justa, aunque imagino que todo eso, al final, repercute. Si a una persona la haces consciente de cómo es y cómo puede él ayudar a los demás, pues eso lo gana la sociedad al final. En mis clases, siempre pido que nos comportemos con los demás como nos gustaría que se comportaran con nosotros. Muchas veces me dejo contenidos sin dar porque priorizo eso. El contenido lo puedes aprender en cualquier momento de tu vida que lo necesites, pero creo que eso hay que cogerlo desde la base. El contenido lo aprenderán en un curso u otro, siempre está ahí. Pero, aprender a convivir es lo que importa, es lo que primo en mis clases.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Los hago conscientes de lo que son y de lo que pueden llegar a ser. Les hago ver que siempre podemos ayudar a los demás, de una forma u otra. Si no podemos ayudarlos, a lo mejor, podemos buscarles ayuda. Buscando ayuda, les ayudamos también. Ellos son capaces de entender todo, aunque creamos que no. Se enteran de todo. Yo les hablo a todos con voz normal, como a los adultos, y ellos lo agradecen.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Paso un montón de horas con ellos y, si intentas que ellos vayan siendo un poco conscientes de lo que son, ellos te ven a ti. Entonces, sí que soy un ejemplo directo, igual que las familias. En todos los sentidos eres un ejemplo. Hay momentos en la vida de los niños en que dan mucho valor a la palabra de los maestros, incluso más que a la de los padres. Yo lo he vivido. Entonces, tienes que intentar ser un buen ejemplo.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Muchísima. Tu conducta tiene que predicar con el ejemplo. No puedes pedir algo que tú no das. Si yo pido democracia es porque yo la estoy dando. Si pido respeto es porque yo también la estoy dando. Me baso mucho en eso a la hora de hablar con ellos. Cuando un niño no respeta, le pregunto si hay alguien en la clase que no lo respete a él para hacerles ver que todos tenemos que tratarnos de la misma manera. Mi conducta es muy importante para ellos. Para que ellos puedan ser conscientes de cómo son, primero son conscientes de cómo eres tú. Primero, te ven a ti y, luego, se ven ellos. Es mi experiencia. No le puedes pedir a un crío algo que tú no estás haciendo. Es totalmente injusto. Por eso, tu actitud en el centro, con otros maestros, es muy importante. Ellos te ven cómo te relacionas con tus compañeros y se fijan en eso.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Si eres una persona coherente, sí. Si eres coherente, tu actitud dentro del aula será igual que fuera del aula con otras personas. Si tú eres una persona coherente siempre te vas a comportar de la misma manera porque tus principios son los mismos. Yo siempre me comporto de la misma manera por la forma en la que yo soy. No sé si debe o no debe haberla, pero en mi caso sí que la hay.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Siempre. Se puede tratar cualquier tema con ellos y no hace falta engañarlos. Hay veces que no les puedes presentar la realidad tal cuál es, pero eso no quiere decir que los engañes. Le tienes que presentar la realidad de forma que ellos puedan aceptarla y gestionarla, pero no les tienes que mentir. Vamos, yo no les miento.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Muchas veces me llevo los problemas fuera, que me lo tomo como algo personal. Muchas veces, sí que me siento responsable. Pero, no está en la mano del docente todo. Entonces, si tú luego te analizas y ves que en tu trabajo has dado el cien por cien y has hecho un trabajo de calidad con el crío, al final, esa responsabilidad no recae sobre ti. Me sentiría muy responsable si me paro a pensar y veo que no he hecho todo lo que podía hacer. Me sentiría responsable y me sentiría un fraude.

Pero, cuando he hecho todo lo que podía, me paro a pensar y veo que ya no está en mi mano. Te sientes mal porque te gustaría que fuera de otra manera, pero no te puedes sentir responsable ni hacerte cargo de eso si no has podido hacer otra cosa. Si ya lo has dado todo, no has podido hacer más.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Pues, siempre me he sentido un poco más responsable de los fracasos que de los éxitos. Considero que los éxitos son suyos, aunque esto lo piensas y no es real. Pero, la primera sensación es esa: te alegras con él y lo animas. Cuando fracasa, siempre lo sientes como algo tuyo: “¿podría haber hecho algo más o no podría?”. Pero, bueno... Si lo has hecho todo, no puedes martirizarte por eso porque dejarías de ser maestro.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Cuando tienes altas expectativas en cualquier cosa de la vida y son tan altas que, al final, no se cumplen, te llevas una gran decepción. Puede que hayas conseguido mucho más de lo que esperabas, pero te llevas una decepción. Cuando tus expectativas son bajas, con poco que consigas te sientes súper bien. Mis primeros días y mis primeras reacciones en clase... Soy hasta demasiado estricto porque intento ganar el respeto, que me concedan la autoridad. Las primeras semanas son fatales al ser tan estricto. Progresivamente, voy siendo mucho más flexible y voy concediéndole a cada uno lo que puedo. Luego, al ir siendo cada vez más flexible, mejora mucho la relación y al acabar el curso me llevo muy bien con todos. Siempre he terminado genial con todos. Intento también interesarme por sus gustos y por sus intereses. Veo las series que ellos ven para compartir algo con ellos y mejorar la relación. Generar un punto de encuentro ahí mejora la relación. Trato de ver a cada uno qué le gusta y me voy con ellos en eso. Por ejemplo, en un curso me pasó que a los niños les gustaba mucho *Doraemon* y yo les preguntaba por los capítulos y eso para tener un punto de encuentro distendido. En algún curso me ha pasado que el estilo musical que les gustaba era el *trap* y, aunque a mí no me gusta mucho, he tratado de ver cómo me los podía llevar a mi terreno desde ahí.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Claro. En el colegio no tengo tiempo para preparar nada. Tengo horas fuera del centro que son de trabajo y siempre se me quedan cortísimas, así que siempre cojo horas de mi tiempo libre. Estamos hablando de tiempo invertido en preparar material o actividades. Luego, si estoy tomando un café con alguien, pues se me ocurren todo el tiempo cosas para hacer en el aula. En cualquier sitio, ves cosas o se te ocurren ideas y les das vueltas a todas horas para ver de qué manera lo puedes llevar al aula. Siempre estás pensando en las clases. La verdad es que es difícil desconectar.

A parte, es verdad que no dejo de formarme. Ahora mismo, estoy con el inglés. En verano, estuve haciendo cursos de metodología nueva. Pero, bueno... Siempre tienes que estar formándote. La sociedad cambia, los críos no son los mismos y tienes que estar formándote y reciclándote para ver cómo enfocar tus clases para que ellos se sientan motivados y a gusto.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

Algunas veces. No dejas de hacer nada importante en tu vida. Sí que dejas de hacer cosas por prepararte alguna clase y demás, pero son cosas triviales las que dejas de hacer. Puede que tengas menos tiempo libre o que le des vueltas a la cabeza, pero ya está. En realidad...es que, si yo no estoy al cien por cien, al final va a repercutir en ellos. Entonces, me tengo que cuidar yo también para poder luego cuidarlos a ellos.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Todo bien. Me has hecho pensar y eso está bien.

## **ENTREVISTA 21**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Trato de ser sincera y leal con los alumnos, de ser honesta con ellos. Al final, da resultado porque ellos lo perciben y tienen confianza hacia ti.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Siempre. ¿De qué manera? En tanto en cuanto eso determina muchísimo su respuesta personal, académica, de comportamiento y de todo.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Habría aspectos que, quizás, puedan ser variables, pero una misma planificación sí que se puede utilizar en distintos grupos de alumnos.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Esto depende del tipo de alumnado. Según sean los alumnos que tengas, así irá variando el trato personal, el agrupamiento, el tiempo dedicado a cada tarea. Tienes que ir reinventando estrategias para adaptarte a los alumnos que tengas delante. Habría muchos matices aquí, según el caso, pero lo esencial es adaptarte a los alumnos que tengas delante.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Esto se va haciendo en el camino porque es tener en cuenta una enseñanza personalizada. Es atender a la diversidad, a sus ritmos de trabajo... eso hay que tenerlo siempre en cuenta en un aula. Dentro de la planificación general, hay que tener en cuenta unas características como grupo y, luego, unas individuales. Siempre que hay que jugar con esos parámetros para que los objetivos vayan adelante. Es todo muy flexible, no hay un cliché o un molde que funcione siempre. Esa flexibilidad no es sólo a nivel de programación, sino que se lleva incluso a la

práctica diaria. Tú tienes planificada una cosa y, a la hora de hacerla en el aula, la vas adaptando según sea la respuesta.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Trato de ser justa. Este es un reto un poco difícil, a veces, porque ellos no siempre se sienten tratados con esa justicia. Pero, es muy importante que uno trate de ser justo en las medidas y que ellos lo perciban como tal, que no se sientan discriminados en el trato.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Los acepto y valoro a todos, simplemente... Tal cuál son.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Creo que para cualquier docente este es un reto porque el gran reto de la educación es lograr la motivación y la respuesta positiva en los críos.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Yo no lo plantearía como atender porque atender, atiendo a todos. Pero aquél que tenga mayor dificultad, hay que estar más pendiente de llevarlo a puerto.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

El sentimiento de empatía y de tratar de acompañarlo y de paliar esa situación, en la medida de lo posible (que no siempre se puede). Está demostrado que la escuela es un neutralizador de los problemas que existan fuera y que, a lo mejor, fuera tienen poco arreglo. Creo que a todas las edades, pero en la infantil y primaria que son tan vulnerables, más. El centro educativo, el *feedback* que se produzca con los docentes, es muy importante.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pues, estando ahí...estando cerca. Si antes he creado un clima de confianza y hay una empatía y una reciprocidad, pues se va a poder dar esa posible ayuda y protección si el crío lo necesita.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Creo que la labor del maestro es muy importante y que son los cimientos de unas futuras personas. Aunque hay otros elementos que también influyen, digamos que son como los primeros ladrillos. La casa se hace desde los cimientos hacia arriba. Así que, si en estos primeros años se pone un buen material como cimientos, es rescatable el edificio, aunque al final (el acabado) tenga peores materiales.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Trabajas mucho el hecho de que ser buena persona es tan importante como el álgebra o la historia. Eso hay que trabajarlo desde pequeños.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Creo que soy un ejemplo en todos los sentidos. En las edades de infantil y primaria somos un referente muy importante. Si transmito honestidad, luego ellos lo devuelven y te hacen ver que sí eres un referente para ellos. Somos referentes y ellos nos enriquecen cada día porque el trabajo con los niños te enriquece muchísimo.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Muy importante. Está claro que nuestra conducta es un modelo para ellos, tanto si es positiva como si no lo es. Todo esto está muy relacionado. Creo que influimos muchísimo porque es una edad de buscar referentes, de buscar modelos y muy vulnerable, de impregnarse mucho de lo que les rodea.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Totalmente. Tú no puedes ser dentro lo que no eres fuera. No te puedes inventar un tipo de docente hecho con una máquina. Lo que tú eres como persona, lo eres en el



pasillo, en el aula con los alumnos y en casa. Somos lo que somos. Es más, si tú tratas de ser lo que no eres, los críos lo perciben casi más que los adultos.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Sí, pero una sinceridad adaptada a la edad de quien tienes delante. Para decir cualquier cosa, hay que ser sincero, pero lo tienes que adaptar a la persona que está recibiendo la información.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Es difícil. Me siento corresponsable porque son muchos factores los que influyen en lo que sucede dentro de un centro. Entonces, cada uno tiene una parte de esa corresponsabilidad. También, habría que matizar qué tipo de cosas pueden ocurrir hacia las que tú te puedas sentir responsable. Por ejemplo, responsable hacia esas cosas que puedan estar pasando y tú no te has estado enterando, como el acoso. Responsable en el despiste que podamos tener a no ver esas cosas que se dan fuera del aula.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Mi asignatura, al ser religión, no tiene la evaluación académica como el resto de las asignaturas. Entonces, me puedo sentir responsable en tanto que mi influencia hacia ellos les haga ser personas que valoren el esfuerzo, la responsabilidad, etc. Entonces, si les hago ser personas que valoran esas cosas, sí que puedo influir en que respondan más positivamente a sus retos como alumnos.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Trato de tener una relación personal con cada uno. Estoy con ellos en el grupo, pero los contemplo individualmente a cada uno y trato de dedicarles una atención a lo largo de los meses. Trato de mirar a los ojos a todos los alumnos que, a lo largo del curso, pasan por mis clases porque creo que eso es tan importante como el trabajo del día a día.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Muchísimo. En grupos de trabajo, en cursos, en formación. Creo que hay que estar permanentemente activo para dar lo mejor. Creo que hay muchos profesionales, pero en esta profesión hay que estar renovándose continuamente. Se invierte tiempo en formación, en preparar clases, en preparar materiales y actividades.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

No, tiene que haber un equilibrio. Si no hay equilibrio, no es bueno tampoco para ellos.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 22**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Al principio, siempre se hacen juegos para romper un poco el hielo, para presentarnos. A nivel individual, intento saber cómo es cada uno de ellos y cómo les puedo hablar a cada uno de ellos. A algunos, por ejemplo, tienes que hablarles de manera más autoritaria y otros necesitan más cariño. Entonces, pues ir conociéndolos para que ellos se vayan abriendo y vayan confiando en ti.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Es crucial eso. De hecho, se trabaja con las familias. Lo tenemos que tener en cuenta a la hora de programar y a la hora de trabajar después con los niños porque la realidad que ellos están viviendo en casa les afecta muchísimo a la hora de trabajar en el aula. Entonces, si no lo tienes en cuenta, te estás perdiendo una parte importante de la realidad de los niños.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Una planificación a nivel muy general, me parece que no sirve de mucho. Sí que es verdad que se hace, hasta el punto de que hay planificaciones que vienen desde las editoriales, y puedes adaptarlas. Si no adaptas esas planificaciones a tu contexto, no sirven. La misma que tú haces, no sirve de año en año. Tienes siempre que adaptarla al contexto y al grupo de alumnos.

4. (H) ¿Qué tipo de medidas ordinarias (estrategias organizativas o metodológicas) sueles tomar para atender a tu alumnado?

Siempre intento que todos formemos un mismo grupo. Yo también me incluyo dentro del grupo. Si un alumno es más movido, intento que se siente cerca de mí y que me mire cuando hablo.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Es que siempre tenemos que adaptarnos a las características de cada uno de los alumnos y, por eso, es complicado con la ratio tan alta. Siempre intento conocerlos a todos y saber sus características para saber cómo tratarlos. Cada uno tiene unas necesidades. La práctica docente siempre tiene que adaptarse a las capacidades y características de los alumnos. ¿Cómo? Conociéndolos. Tú conoces a tus alumnos y sabes cómo se comunican, cómo se van desarrollando y ellos mismos te las van demandando, al final.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Siempre escuchándolos a todos. Si los conozco y sé qué necesidades tienen, pues puedo ir adaptándome a cada uno de ellos. Ser equitativo creo que es una cosa que, aunque muchas veces por dentro no te sale porque todos tenemos debilidades por algunos alumnos, debemos hacer todos los maestros. Creo que hay que saber las necesidades que tiene cada uno de ellos y, a partir de ahí, saber cómo tratarlo.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Tengo debilidad por los niños a los que les cuesta más hacer las cosas. Es verdad que los niños más difíciles, en un momento determinado, te pueden agotar la paciencia. Pero, siempre hay que tratar de aceptar y valorar todas las características, tanto las que se ven de manera más positiva en general como las que se pueden ver de manera más negativa, que realmente son los que más necesitan tu atención.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Hay que ver el porqué. Me estoy dando cuenta de que los que tienen baja motivación, mala actitud o que no se esfuerzan es por algo que están viviendo fuera del centro, generalmente en casa. Entonces, si simplemente te fijas en que tiene mala actitud, pues al final ese niño lo vamos a estigmatizar en el aula y no va a evolucionar nunca. Entonces, creo que, una vez que se ha identificado el origen de esa mala actitud o baja motivación, pues trabajar también con la familia y otros profesionales que trabajen con el niño. ¿Qué hago al respecto? Pues lo que esté en mi mano. En el aula, lo ayudo en todo lo posible para que su actitud mejore o se pueda motivar.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Hay que atenderlos a todos y es imposible que una sola persona pueda estar atendiendo de manera equitativa a treinta alumnos. Creo que esa es la primera cosa que debería cambiar. Intento atender primero a los que más lo necesitan y a los que más lo demandan, en el sentido de que no se enteran bien o que no comprenden el idioma o que son más movidos. A esos niños les hago más preguntas, les pregunto cómo se sienten y demás.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

En un primer momento, es verdad que el sentimiento te afecta. Por eso, creo que como profesional hay que ser un poco frío o distante, en el sentido de poder trabajar en ello. Al final, somos personas y te afecta ver a un niño indefenso sufriendo. Pero, a veces es frustrante ver que no depende sólo de ti, sino también de las familias. Siempre hay que tratar primero de ver el origen del problema. Entonces, si las familias no hablan contigo o no están dispuestas a colaborar, es muy complicado.

La familia es muy importante y si quieren trabajar con nosotros en equipo, evidentemente las cosas se solucionan mucho antes. Cuando la familia no está dispuesta a trabajar contigo, es más complicado. Tienes que intentar hacer todo lo que esté en tu mano, pero situarte al margen y que no te afecte personalmente porque no siempre puedes conseguir las cosas que te propones en esta profesión. Hay veces que, aunque hagas todo, no llegas. Entonces, sentimentalmente hay que situarse al margen y saber que esta profesión frustra mucho a veces.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Sobre todo, intento que siempre se sientan queridos porque, muchas veces, en casa esto no lo tienen. Siempre les hablo de manera positiva y les digo que tienen que estar orgullosos de lo que están haciendo para que se motiven. Quiero que aprendan a hacer las cosas por sí mismos y no para satisfacer a sus padres o a los maestros. Siempre, con cariño y que sepan que van a un lugar donde se van a sentir protegidos y queridos. Entonces, veo que muchos alumnos vienen a contarme cosas personales porque sienten que están protegidos y que en el aula se sienten queridos. Siempre intento eso, sobre todo con los alumnos que tienen esas carencias. A veces, las familias se preocupan mucho por lo académico y no tanto por el cariño que dan a los niños, incluso por falta de tiempo. Entonces, en el aula intento que sí que lo sientan así.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Es complicado. No puedes pretender cambiar el mundo, pero sí que soy de las que piensan que mucha gente haciendo cosas pequeñas, al final sí que cambia cosas más grandes. Entonces, yo no pretendo que la sociedad sea más justa, sino que pretendo trabajar lo que me parece justo con el grupo que tengo delante en el momento presente. Intento trabajar lo de la protección y el cuidado porque muchísimos niños están faltos de eso, tanto porque en su casa no pueden dárselo o no saben, como por la falta de tiempo. Al final, son niños que se sienten súper desprotegidos, que pasan mucho tiempo solos. Entonces, yo intento trabajar esto y creo que los niños lo necesitan más que otros contenidos académicos. Hay días que los niños lo que necesitan es hablar y no tanto la lectoescritura.

Creo que marcarte un objetivo muy grande te puede frustrar. Creo que lo más lógico es trabajar con cada persona de las que tienes delante en el momento presente. Creo que una semillita sí que plantamos en los niños. Ven que hay otra forma de pensar, otra forma de hacer las cosas. Sé que lo que hablamos en clase les hace pensar.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Intento que vean que son queridos hagan lo que hagan. Obviamente, no todo vale. Pero, que vean que se les escucha, que se les atiende, que lo que ellos piensan y hacen es importante y que no tienen por qué vivir como sus papás quieran o como yo quiera, sino cómo ellos mismos quieran. Su opinión es importante, se la pido para todo lo que hacemos. Entonces, ellos se sienten parte del proyecto que estamos haciendo. Creo que con eso: si plantas algo en el desarrollo de esas personas, pues algo les quedará. Luego, obviamente, trabajamos todos los temas como el reciclaje y demás. Al final, si ellos en casa no tienen esas normas o en casa no se sienten queridos y protegidos, pues tirar el plástico al contenedor del plástico no les parece tan importante porque tienen otras carencias que son mucho más importantes. Pienso que primero hay que entrar ahí y que lo demás viene dado.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Sé que los profesores somos una figura de referencia para los alumnos y que les marcamos tanto positivamente, como negativamente. Pero, yo lo que intento es que cada uno se sienta especial, que sienta que su opinión cuenta, que puede seguir sus propios deseos y que no tiene que hacer cosas para que los demás lo quieran. Sí que hay normas de convivencia, pero las normas las hacemos entre todos. No hay una imposición por mi parte. Creo que lo que se les queda es eso: que son queridos hagan lo que hagan y que tienen que seguir sus propios deseos. Si en eso soy un ejemplo, pues ojalá. También, quiero que vean que yo me equivoco y rectifico cuando algo no lo hago bien. Eso ellos también lo ven y que pido perdón si algo no hago bien. Quiero que vean que somos humanos y que papá y mamá no son dioses que todo lo hacen bien. Somos personas que nos equivocamos igual que ellos y su opinión es tan válida como la mía.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha. Pienso que son los hechos, tu conducta, lo que los alumnos ven. Pienso que la conducta es lo principal. Pero, quiero que los niños entiendan que los docentes también nos equivocamos y considero que mi conducta es importante también ahí. Si un niño propone algo, pues también lo podemos reconsiderar para incluirlo. Creo que los niños van a cumplir muchísimo mejor las normas si son ellos también los que participan poniéndolas. Mi conducta siempre intento que vean que soy igual que ellos y que vean unos valores en mí.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Pienso que si el trabajo que tú haces, lo haces desde lo que tú piensas y desde lo que tú eres, al final, sí que la hay. Tampoco creo que tengas que ser muy coherente con lo que tú haces porque también vamos evolucionando como personas y eso nos afecta dentro del aula. Una profesión como esta es muy humana. Entonces, al final, si yo voy evolucionando, voy cambiando mi forma de pensar y voy cambiando mi forma de hacer las cosas en el aula. Un maestro también tiene su vida fuera. Creo que a la vez que estás desarrollando tu labor como docente, si lo haces de manera vocacional, al final lo que tú eres y lo que sabes hacer, creo que lo haces igual dentro y fuera.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero con sus alumnos/as?

Decir siempre la verdad en la vida, a veces, tampoco es necesario si eso te evita problemas. Tampoco hay que mentir, pero decir toda la verdad tampoco es siempre necesario, si al decirla causas problemas. Ser sincero con respecto a cosas como reconocer un error propio, sí que hay que serlo. Igual que ser sincero para reconocer que hay cosas que no sabes, pues eso también hay que reconocerlo para que los alumnos vean que ellos también pueden fallar o se pueden equivocar. Pero, ser siempre sincero, pues depende. Creo que cada persona tiene capacidad para determinar si hay que ser sincero o no en un momento determinado. No creo que siempre sea obligatorio.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

En la medida en que esté en mi mano, que estén en mi aula, pues sí. Luego, hay muchas más variables que influyen en lo que les pasa a los niños en el centro. Tampoco están todo el tiempo pegados a mí. Soy responsable, pero no me agobia tampoco eso. Entiendo que, si tiene que pasar algo, va a pasar igualmente esté yo delante o no. Obviamente, siempre te sientes responsable y tienes una carga muy grande. Estás todo el rato observándolos porque claro que te sientes responsable.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

En los alumnos de infantil, no trataría nada como éxito o fracaso, la verdad. Siempre que mi esfuerzo como docente haya sido el cien por cien, estoy tranquilísima con lo que hago. Luego, los frutos que dé, eso es otra cosa. Con los niños, influyen muchas cosas: los ejemplos que tengan en casa, los ejemplos que ven en la televisión y otras muchas. No sólo influye la figura del docente. Entonces, me siento responsable de mi trabajo. Si yo estoy segura de que he dado el cien por cien, estoy satisfecha. Lo que ocurra al final, no puedo entrar ahí porque frustra. Tú no eres mejor docente porque todos tus alumnos tengan un éxito máximo, sino porque tú estés al cien por cien con tu actitud y con tu trabajo.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Sobre todo, que vean que estoy ahí para ellos, que no soy una figura que está por encima de ellos, que estoy ahí a su lado para acompañarlos, para guiarlos y que pueden expresar su opinión sin miedo a que los juzguen. Intento conocerlos a todos para saber cómo puedo llegar más y mejor a cada uno.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Creo que la docencia no se limita sólo al aula. Cuando quieres hacer una actividad, necesitas tiempo para planificarla, ver con qué materiales la vas a hacer, con qué recursos tienes que contar (espacio, tiempo, humano...). Entonces, sí que se invierte mucho más tiempo del que tú dedicas en el aula, eso está clarísimo. ¿Con qué fin? Con el fin de que, si yo quiero conseguir un objetivo con una actividad, le tienes que dedicar tiempo.



22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo?

No. Es un aprendizaje en el que estoy ahora mismo personalmente. Estoy trabajando la no-implicación, lo que no quiere decir que, al final, siempre te llevas algo porque este trabajo es muy humano. Pero, tratar de decir “hasta aquí es lo que yo puedo hacer”. Hay que tratar de ser realista cuando te implicas en algo con un niño y con una familia con el hasta dónde llega tu tarea. Llega un punto donde tú ya no puedes hacer más, donde ya no depende de ti. Entonces, hay que distinguir entre tu vida personal y tu vida profesional porque llega un punto donde ya no puedes dar más porque no está en tu mano. En tu vida profesional, puedes dar el cien por cien, pero tienes que saber dónde están tus limitaciones. Yo me preocupo por mi alumnado, pero no me despreocupo de mí.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Estoy muy desilusionada con el sistema que tenemos hoy en día y los estudios de los maestros. No me gustan los planes de estudios, creo que tendrían que ser más duros. Hay gente que estudia esto sin vocación y creo que nuestra labor es más importante de lo que pensamos, que influimos en los niños más de lo que creemos. Creo que la gente que se dedica a esto tiene que estar más que convencida de lo que está haciendo.

También, creo que debería haber más plataformas de apoyo a los docentes a lo largo de sus carreras para, no sólo seguir formándolos en metodologías, sino personalmente. Es un trabajo muy duro mentalmente, en el que te implicas mucho como persona y, si no hay estructuras de apoyo a los profesionales del centro educativo, los profesores se queman y no trabajan al cien por cien porque es un trabajo duro.

Otra cosa que también me parece crucial es el número de alumnos en las aulas. No creo que ningún profesor pueda implicarse académicamente, ni personalmente con tantos alumnos. Si te vas al baño a acompañar a un niño que se ha hecho pis encima, dejas solos a los demás y mientras están haciendo cosas que no deben, como meterse ceras en la nariz o subirse a las mesas y demás. Luego, la frustración de tener alumnos que no comprenden bien el idioma y como no hay profesionales

suficientes para el apoyo y tú no tienes tiempo. Esos niños totalmente capaces se están quedando atrás. Tenemos clara la teoría y los objetivos, pero por motivos económicos o políticos, sólo se cambian cuatro tonterías. Nos ponemos la etiqueta de innovadores, cuando la educación en este país es prácticamente la misma que en la época de Franco. Así que, me encanta la educación y me apasiona mi trabajo, pero creo que se podrían mejorar muchísimas cosas y que se le debería dar la importancia que realmente tiene.

## ANEXO 12

### Transcripción de las entrevistas realizadas en el Contexto B (Ensenada, B. C.)

#### ENTREVISTA 1

##### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Pues, por ejemplo, los invito a que participen y a que se expresen. Si estamos viendo de un tema y no lo saben, pues les pregunto de una forma que les haga sentirse en confianza. Sobre todo, eso, la confianza. Si algunos tienen problemas de lenguaje, pues animarlos, aunque si no pueden decir alguna palabra o no quieren participar porque no hablan bien, los animo. Con cada uno en especial, pues si tienen problemas de desarrollo trabajo más el lenguaje y les ayudo para que se sientan en confianza y cada vez vayan tratando de hablar más.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, ese lo tenemos muy en cuenta porque llevamos una ficha de cada niño y al inicio del curso escolar les hacemos una entrevista a los papás y vamos viendo dónde viven, si el entorno en que viven cuenta con los servicios, cuál es el barrio y todo eso. Y, por supuesto, preguntar a los papás en la entrevista sobre todo eso.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Yo creo que no, que no se puede porque tenemos que saber los aprendizajes que llevan ellos. Si, por ejemplo, este grupo está aprendiendo a contar hasta el veinte y el otro grupo ya lo sabe, pues no tiene caso. No puedo repetir algo, tengo que partir de lo que saben. Entonces, yo siento que no.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Lo principal es por medio del juego. El material concreto, pues si vamos a seguir la secuencia de un patrón, lo puedo poner en el pizarrón y ellos van diciendo el que

seguirá. Primero, que lo estén tocando, viendo y luego lo llevamos al libro porque también tenemos libro. A veces, hasta lo hacemos con ellos mismos y ya luego en el libro. Hacen trabajos en equipo, por mesas o por binas, por parejas. El material por áreas lo trabajan ellos solos.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

En la planeación, nosotros lo vemos. Los dos niños que no saben pronunciar, pues trabajamos de una forma práctica para ver que lo identifica, para ver que lo saben, aunque no hablan. Yo sé que estos niños son muy inteligentes, pero necesitamos que tengan una maestra sombra que les refuerce lo que estamos trabajando.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Dándoles la atención a cada uno de ellos. Sí trato, aunque a veces es imposible porque todos te piden atención. Entonces les digo: “permíteme y ahorita voy”. A veces, hay actividades que sí me tardo más del tiempo, pero sí trato de atenderlos a todos.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Sí los valoro, los tengo muy en cuenta. Los tomo en cuenta en todo. Sé que a lo mejor ese niño no va a participar luego a luego, pero si los demás sí están participando, al ratito le digo a él y va a agarrar confianza y así. Eso es lo que trato de hacer yo, no sé si está bien.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Por ejemplo, los que tienen baja motivación, pues trato de que, si no le llama la atención un material, pues a lo mejor con otro material sí le va a llamar la atención y sí lo van a hacer. Por ejemplo, si no les gusta contar con frijolitos, igual sí les va a gustar con cereal.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

A todos trato de tratarlos igual, pero si hay algún imprevisto con algo, pues los atiende en el momento. Entonces, a veces dejo de hacer lo que estamos haciendo para atenderles. Dejo lo que estoy haciendo y voy y los atiende. Cosas como que se han hecho pipí o que necesitan que les ponga curita, sí. Si son cosas como berrinches, ¿la verdad? No. Atiendo al que tiene una necesidad en ese momento.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Sí siento feo, pero pues trato de ayudarlo. Si están pasando una situación en casa, ya sea por divorcio o porque tienen un hermanito que acaba de llegar pues sí trato de más apapacharlos, pero no puedo tampoco ser como muy apapachadora porque luego no me hacen caso. Entonces, hay momentos en que sí trato de abrazarlos cuando se han esforzado mucho o así.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pues, más que nada, pregunto a los papás qué está pasando y si yo puedo ayudar. Yo siento que, en la mayoría de los casos, los niños como que quieren sentirse más apapachados. Hay veces que sí los ando abrazando, pero no siempre.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Tratando de ponerles el ejemplo. Trato de hacerles ver quién tiene la razón y que ellos mismos vean lo que es justo y no y empaticen con sus compañeros.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Trato de fomentar valores. Sobre todo, que sean responsables, honestos, respetuosos con sus compañeros. Más que nada, valores y lo que yo les enseño para su vida cotidiana y el ejemplo. Trato de que lo que yo hago sea el ejemplo para ellos. Si yo me relaciono mal con los demás, ellos lo van a ver. Si yo me relaciono bien con otros profesores y con los niños, siento que ellos van a tener un ejemplo.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Pues sí, eso es bien importante. Yo siento que nosotros somos el ejemplo de los niños y de nuestros hijos. Trato de ser buena, responsable. Si les digo una cosa, ellos van a ver si la cumplo. Si les prometo algo, lo cumplo. Lo que les digo que lo voy a hacer, lo hago, ya sea premiar o... no tanto como castigar, pero pudiera ser sancionar o que va a tener una consecuencia algo que hicieron.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Pues, mucha. Es bien importante lo que yo refleje, cómo actúe. Ellos van a estar viendo todo lo que hace la maestra. Si los niños ven que soy grosera o si ven que recojo y tiro las cosas a la basura... Todos los hábitos que yo haga, ellos los van a hacer. Si les estoy diciendo que recojan y yo tengo todo tirado, ahí me estoy contradiciendo.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, sí debe de haber.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, sí. Nada más que, por ejemplo, si algún niño trae las manos sucias, pues yo trato de no decirlo delante de los compañeros. En esas cosas, sí tienes que tener más privacidad. Trato de ser sincera, pero de no lastimarlos.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, yo sí me siento responsable. Si yo digo que quiero enseñar a los niños tales cosas y es mi meta, pues veo en qué estoy fallando y cómo cambiar cosas para que sí lo alcancen. Sí, sentiría feo. Entonces, trato de enseñarles cosas y de que aprendan y sentirme bien yo conmigo misma, de que vengan y que aprendan. Tenemos una *coach* que nos revisa cómo van los niños y me dice qué cosas puedo mejorar. Cuando me dice cosas como que mis niños van bien, me siento bien. Es muy gratificante.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Sí, me siento responsable. Me siento responsable si, en dado caso, yo no les diera las herramientas o no planificara bien. Pero, si es fracaso porque yo vi que no me apoyaron, que no me hicieron caso y que no tuve el apoyo por parte de sus papás, entonces ahí sí siento que no es mi culpa. Ahí, no me siento tan responsable. Si vi que yo hice mi parte, pero faltaba la parte de los papás... Porque somos los tres: el niño, la maestra y los papás. Entonces, si no veo de los papás, pues digo: “yo ya hice mi parte, no me puedo hacer responsable de todo”. Yo le doy aquí lo que puedo y en casa, pues ya no me corresponde.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Pues, trato de investigar más sobre ellos. Si los estoy viendo que están tristes o algo o si les está pasando algo, voy viendo qué le pasa y pregunto a los papás y así. Pero, sí trato de relacionarme con todos. No hago a nadie menos. Hasta con los niños con dificultades, trato de acercarme y de animarlos y que participen. No hago a nadie menos.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, porque no nomás somos maestras de estas horas que venimos a la escuela, sino que tenemos más trabajo, ya sean evaluaciones o planeación. Si yo veo que voy a ver mañana algo sobre los animales, pues busco, etc. Sí es tiempo libre que tengo, pero lo hago porque creo que están más interesados los niños, que les va a gustar más. ¿Por qué? Pues para que los niños estén más interesados en las clases. Lo que son evaluaciones es porque las tengo que entregar, igual que el diario. La planificación es para los niños, para lo que les tengo que enseñar y así. Si veo que algo les gusta, pues busco para ver cómo puedo volver a hacerlo.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

¿Tanto, tanto? No, porque también me preocupo de mi hija. Sí me preocupo de... Si un niño necesita tal cosa, pues voy a investigar con qué juego puede reforzar tal cosa o algo así. No, me preocupo por ellos, pero me preocupo por mí también.

**Otros comentarios libres sobre el tema**

## ENTREVISTA 2

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Con los niños de preescolar siempre es a través del juego. Siento que, para que haya esa química con los niños, pues los empiezas a recibir con una sonrisa y con un abrazo y a hacerles ver que aquí se van a divertir. Te portas así con él y le haces ver que va a estar bien. A nivel individual, es paciencia, escucharlos, hablar, prestarles atención cuando te están contando algo, el cariño, el apapacho y ya te los ganas.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, pues al inicio del ciclo escolar se les realiza una entrevista individual a los papás para saber todo del niño: dónde vive, si fue amamantado o no, todo eso. El nivel socioeconómico, por ser una escuela privada, ya se sabe más o menos. Pero, también tenemos niños de nivel regular que son becados y se les proporciona esa posibilidad a los papás que no pueden pagar la escuela.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

No creo que varíe mucho porque se basa en la edad del niño. Se supone que, por la edad que el niño tiene, debe tener diferentes alcances. Sin embargo, cada grupo tiene diferentes características, aunque sean de la misma edad. Entonces, ya dependería del nivel del grupo. La maestra tiene que hacer esas diferenciaciones. Aunque al principio todos son distintos, al final, de estar tanto tiempo juntos, se crean esas características de forma grupal. Entonces, tienes que estar atento a si una actividad resulta aburrida, no le gusta a ese grupo o algo que tengas que modificar de la actividad para que se adapte más a ellos.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?



Al inicio, siempre tratamos de hacer una actividad afuera de juego. Después de ahí, cada grupo pasa a su salón. Yo, en particular, les pongo una cancioncita para que se saluden y bailen o canten y, ya después, nos sentamos a trabajar en las mesas. Ellos, casi todo el tiempo, están trabajando en equipo. Sí hay un momento individual también. Siempre empezamos hablando sobre el tema que vayamos a tratar para que hablen ellos de lo que saben sobre ese tema y partimos de lo que ya conocen. Siempre trato de llevar al niño a que reflexione, de no darle las respuestas, sino de hacerles preguntas y que ellos respondan. A veces, entre ellos mismos se contestan, empiezan ellos mismos a dar sus respuestas. Casi todas las actividades son así: tratando de que ellos descubran, manipulen y lleguen a las respuestas.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Puede pasar que no todos los niños tengan el mismo ritmo de aprendizaje. Entonces, cuando eso pasa, una de las maneras que utilizo es ponerle algún tipo de adecuación o ponerle algún tipo de ejercicio con el que yo piense que va a ser más fácil para él adquirir ese aprendizaje. Si no lo comprendió, le pido ayuda a otros niños. Ya ves que, a veces, se entienden mejor entre ellos. También, depende de las características de cada niño. Tenemos niños con necesidades educativas especiales y con esos niños hay que hacer adecuaciones. No siempre, pero pasa que no van al mismo nivel que los demás. A veces, rebasan y, otras, van un poco por detrás.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Yo, como maestra, siempre trato de buscar la igualdad con los niños. Ha pasado que, de repente, hay un niño que no quiere compartir y que empieza a seleccionar a los amiguitos y a los otros los hace menos. Entonces, aquí siempre agarro a ese niño y platico con él a solas. A veces, son hijos únicos que no están acostumbrados a compartir o que convive con puros adultos y es siempre el centro de atención. Aquí, en el colegio, siempre vienen a reflejar lo que viven en casa. Yo platico con ellos en círculo y les cuento cuentos o historias que reflejen que hay que tratar a todos por igual. Somos únicos, pero, al mismo tiempo, todos merecemos respeto y debemos ser tolerantes unos con otros. Somos únicos, pero, al mismo tiempo, somos todos iguales. Trabajamos valores como el amor, el respeto, la solidaridad.

Entonces, sí se llega a crear entre ellos esa relación en la que entienden que hay que tratar a todos por igual.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Siempre estamos tratando de estimularlos. Los felicito en su trabajo, sobre todo si hacen un esfuerzo. Siempre les digo que hagan su mayor esfuerzo en lo que hacen. Siempre trato de estimularlos y de motivarlos. A veces, no está perfecto el trabajo, pero, si tú sabes que ese niño dio su esfuerzo, pues lo felicitas o le das un *sticker*. De esa manera, ellos también se motivan para esforzarse más.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

No es fácil. Siempre hay (en un grupo) el niño que no quiere trabajar, que está desmotivado. Cuando detecto una situación así, lo primero que hago es observar al niño. Casi siempre, cuando un niño se comporta así, es porque tiene una problemática en casa o hay algo aquí en la escuela que le está afectando. Entonces, en preescolar es mucho la observación. Los empiezas a conocer y sabes si es un niño tímido, con poca tolerancia a la frustración, si no sabe controlar los impulsos, si está triste o qué es lo que les pasa. Con mucho tacto, estoy tratando de ganar esa confianza en los niños. Cuando es una situación que yo puedo resolver aquí, pues qué bien. Pero, cuando ya veo que no, que el niño llega todos los días así o que es una conducta muy repetitiva, pues mando llamar a los papás. Trato de que veamos qué solución vamos a darle para que el niño mejore.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

La atención es para todos. No estoy sentada, ya ves que no hay escritorio porque todo el tiempo estamos revisando sus mesas para ver cómo va y si necesita apoyo. Me detengo con los niños que veo que están teniendo alguna dificultad y que van más atrasados o que les está costando más. Es a ellos a los que les dedico más tiempo.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Cuando el niño tiene una mala actitud es porque algo le pasa. No es normal que un niño de esta edad responda con enojo o mal. Los niños son muy nobles. Entonces, si un niño tú detectas que viene sin ganas, que no quiere trabajar, que anda todo el día peleando o que no le atraen los ejercicios que tú le propones es porque hay algo, hay algo ahí que el niño trae guardado. Es muy difícil para ellos expresar. Entonces, lo manifiestan a través de su comportamiento. ¿Cómo me siento? Pues preocupada. Como maestra, sí te preocupas porque lo que quieres es que todos tus alumnos trabajen y se diviertan. Más que nada, es eso: preocupación y ver qué me corresponde a mí, como maestra, hacer para solucionar esa situación.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Cuando es por alguna situación emocional, lo manejo aquí en el aula con cuentos que toquen ese tema. Obviamente, con el propósito de trabajarlo con ese niño. Pero, a veces es delicado tratarlo a nivel personal y a nivel grupal es más sencillo, ¿no? Ese niño que lo necesita, lo va a tomar, y a los demás también les sirve. Ya, si veo que es algo más fuerte, trato de darle confianza al niño, de darle cariño y que sus compañeros también lo apoyen de alguna manera.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues, empezando con los más chiquitos. Como docente, siento que mi parte es a través de mi trato con los niños, llevarlos a hacer conciencia. Sobre todo, en valores y que ellos los pongan en práctica en la escuela y en la casa luego. Pensamos que son pequeños, pero sí que los niños toman muy en serio lo que tú les platicas. Para ellos es muy importante. Siento que los docentes sí que tenemos mucho poder sobre los niños... Obviamente, para lograr cosas positivas. Si te paras a pensar, cuando tuviste una buena maestra en preescolar, te acuerdas toda la vida. Es bien bonito trabajar con niños de esta edad y bien delicado, también. Tanto lo bueno, como los errores que cometes, se los llevan y los guardan. Creo yo que tenemos que tener mucho cuidado en lo que les decimos porque tenemos ese poder de influir en ellos para cuando sean más grandes y sean adultos que aporten algo bueno a la sociedad.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Pues quererlos mucho, primero, darles esa seguridad y la confianza para que aprendan a valorarse. Hay niños que tienen muy baja autoconfianza y es mucho trabajo con ellos y con los papás. Cuando los papás se abren a trabajar contigo, es buenísimo y muy provechoso, pero hay veces que no, que no se quieren abrir y hay que respetar eso. A veces, uno se encariña tanto con los niños, sobre todo con los que tienen problemas, y quieres llegar más allá, pero eso depende de hasta dónde te permitan.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

¡Híjole! Pues eso... En todo. Creo que es una de las profesiones en las que más debes de cuidar tu forma de actuar porque siempre los ojos de tus alumnos van a estar sobre ti, dentro y fuera de la escuela. Es mucha responsabilidad. No es que no puedas tener tu vida propia, pero tienes que llevar mucho cuidado en todo lo que haces porque eres un ejemplo para ellos en todo.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Pues, mucha. Tengo que pensar muy bien lo que voy a decir, lo que voy a hacer. Con los años de experiencia vas aprendiendo y se hace un hábito en tí como docente, pero somos humanos y hay días en que no venimos con el mejor ánimo o con el humor que los niños esperan. Entonces, trato de dejar todo en el carro cuando me bajo de ahí. Así venga triste o venga enojada, tengo que dar mi mejor cara. Tengo que dar lo mejor de mí y tener la mejor actitud. Es indispensable tener la mejor actitud.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, definitivamente sí. Somos el ejemplo. Somos docentes, pero a veces los niños nos ven como papás también. A veces, siento que el ejemplo que tú eres para un niño es mucho más fuerte que el de sus papás, incluso, porque eres el maestro y para ellos eres toda una autoridad. Es una responsabilidad fuerte para un maestro. Sí que tiene mucho peso.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, dentro de lo que cabe, de acuerdo a la edad. Ser sincero y honesto son valores que se les inculcan y tienes que empezar por ti para que los niños los aprendan. Claro que, hay maneras de manejar las cosas. No a cualquier edad le puedes decir las cosas de la misma manera porque ellos las perciben de diferente manera.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, sí me siento responsable de todo porque yo soy la que está a cargo de ellos y los papás vienen y te los dejan con toda la confianza del mundo. Entonces, cualquier cosa que les pase a los niños, ya sea un rasguño, que se pelearon, un accidente o lo que fuera... Sí que me siento responsable y trato de acudir a la situación y de resolverla lo mejor que se pueda.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

¿Del éxito? Pues va a depender de mi trabajo, de mi responsabilidad como docente, de mi cumplimiento de lo que debo de hacer, de lo que me piden aquí en el centro de trabajo, también, y de mi manera de impartir la clase, también. ¿Del fracaso? Pues también. Siempre, como maestro, tú estás evaluando para ver si tus alumnos los estás llevando a los aprendizajes que ellos deben de tener. Cuando te das cuenta de que no, ahí es donde tienes que retomar y ver lo que tienes que hacer para lograr eso. Siempre es así.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Pues, yo platico mucho con ellos, les presto mucha atención, trato de escucharlos, pienso que soy cariñosa con ellos, juego. El ser paciente, el saber escuchar y jugar con ellos no va separado de la disciplina. Entonces, el que el niño tenga una disciplina, tenga reglas y ciertos lineamientos le hace sentirse seguro. Él se siente amado, se siente querido y sabe que esas reglas están para protegerlo. Entonces, en lo personal, en mi experiencia (ya tengo varios años) también he cometido varios errores y me han llevado a eso, a ser así con ellos. Tengo disciplina, pero también estoy ahí para abrazarlos.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, porque el trabajo no termina nunca aquí en el aula. Pienso que el trabajo de un maestro no termina porque llegas a tu casa y tienes que planear y preparar actividades que tienes que hacer con ellos. ¿Por qué? Pues porque en preescolar todo el tiempo tienes que estar con los niños, aunque estén otros profesores con ellos. Esas horas libres que yo pudiera tener aquí en la escuela para planeación o preparar actividades no puedo hacerlo porque tengo que estar aquí, con los niños. Ya llegando a casa, te llevas el trabajo. A lo mejor no todos los días, pero sí la mayoría de las veces. Te llevas el trabajo a casa para no irte atrasando.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Pues no, no me ha pasado porque sí me preocupo por ellos, pero no he tenido hasta ahorita una situación así tan fuerte como para estar pensando todo el día en ese niño, en esa situación. Trato de ocuparme también de mi familia y de que cuando llego a casa dejar esas cosas fuera, aunque a veces no se puede. También, he aprendido, como docente, cosas como no darles a los papás mi teléfono celular porque uno necesita también ese tiempo fuera del trabajo. Así pues, no se me ha dado hasta ahora esa situación.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Este trabajo es muy bonito, claro que te tiene que gustar. Es indispensable que tengas esa atracción hacia los niños porque si no, puede ser muy frustrante. Claro que la práctica te va llevando y sí cometes errores, pero aprendes de ellos y no los vuelves a cometer. Estás trabajando con niños y son personas que puedes lastimar y que tienes que tratarlos con mucho tacto. A veces, los puedes lastimar de la manera que menos imaginas, como el tono que utilizas para dirigirte a ellos. Es difícil recuperar la confianza del niño que ha sido lastimado por ti. Entonces, es un trabajo delicado, pero es gratificante.

### ENTREVISTA 3

#### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Pues, ahorita, la confianza la otorgo más bien a mi grupo colectivo docente para que ellos se sientan con confianza en lo que están haciendo. Los alumnos se sienten en confianza conmigo como autoridad, pero por el trato que les doy y el ambiente de convivencia sana que hay en la escuela.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Claro que sí, porque en la escuela donde trabajo son familias de bajos recursos. Entonces, sí se considera que son mamás que trabajan y dejan a los niños con la abuela o con alguien que los cuide. Entonces, cada quién es individual, cada quién tiene su historia de vida. Se les considera y se les da el trato que cada uno merece.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

La planificación se da según el diagnóstico que da la educadora y se parte de ahí. También, manejamos la alerta temprana, según cómo se encuentra cada uno, sobre las competencias que estamos trabajando.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Ahorita, se está usando todavía el trabajo por competencias y campos formativos del antiguo plan educativo, pero ahora con el nuevo modelo, pues va a cambiar todo. Trabajan en grupo. Según la planificación, pues por equipos, en grupo o por trabajo individual.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Según los aprendizajes que se van reconociendo en los alumnos y las evaluaciones, así se van haciendo las planeaciones. A veces, trabajamos en equipo con un niño

como tutor, el niño que va más avanzado, para que ayude a sus compañeros. También, damos trabajos especiales para aquéllos que ocupaban adecuaciones curriculares, según sea el caso.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

El trato es igual para todos. El mismo trato y según las necesidades de cada quien.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Aceptándolos como son y respetando sus formas de ser.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Pues, un niño que tiene baja motivación o mala actitud, precisamente el maestro debe buscar la forma de motivarlo, ¿no? Hacer que ese niño descubra que tiene un potencial que no ha podido descubrir y hay que alcanzarlo. Entonces, hay que apoyarlo más que al resto que no necesita tanto apoyo.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Se trata de atender al grupo de la misma forma, pero un grupo es heterogéneo: todos tienen necesidades diferentes. Entonces, hay que atender las necesidades individuales.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Pues, preocupante porque siempre para un docente es alarmante ver que un alumno esté pasando por algún problema. Hay que apoyarlo y reconocer el problema que lo está causando. Casi siempre, es situación de casa... Es que el niño requiere un poco de atención.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pues, así: cuestionándolo, hacer una investigación con los padres y buscar el motivo que le está causando precisamente ese sentimiento.



12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

La manera de contribuir a una sociedad más justa es que todos tengamos las mismas oportunidades, independientemente de que estemos en una zona de bajos recursos y en una zona semi-urbana. Los niños tienen que contar con lo mejor que esté a su alcance. Si es poco, a lo mejor en cuestión de materiales, pues todavía tiene que ser con mayor calidad la educación que se les está dando para que tengan las mismas oportunidades que un niño de una escuela privada.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Precisamente, eso: inculcarles esa responsabilidad ética de cuidar su medio ambiente, de respetarse con los demás, de, primero, valorarse como persona para poder él ser mejor alumno.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Cada docente tenemos que ser un ejemplo para que ellos tengan esos valores y esos comportamientos. Somos de sus primeros ejemplos, casi equiparables con sus papás, para inculcarles estos buenos ejemplos.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Súper importante la conducta de un docente dentro del aula. Esos comportamientos, esos hábitos y esas actitudes los niños los copian y adoptan. Somos su reflejo.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Creo que sí tienes que ser coherente en tus acciones siempre. Tienes que ser una persona en el aula y fuera. Tienes que ser siempre la misma persona, con valores que te representen como persona.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Siempre sincero. Las mentiras no te llevan a nada bueno. En tus actitudes, también. Tampoco has de andar representando quien no eres.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, desde el momento en que los niños llegan al centro educativo, el responsable eres tú, el docente. Los papás confían en ti y tu obligación es enseñarles lo que te corresponde, pero sí eres responsable.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Pues, en la medida en que tú hagas las cosas bien, vas a cosechar éxitos, ¿no? El fracaso académico depende de muchas cosas, pero (en la medida de tus posibilidades) tú debes de buscar siempre el éxito.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Entre ellos siempre se trata de que vivan situaciones agradables y si estás viendo situaciones de conflicto, pues tratar de hacer alguna dinámica de integración como equipo y ver que las cosas fluyan con armonía, ¿no? Tú, como docente, eres la autoridad, pero la relación tuya tiene que ser de confianza y afecto. Siempre hay que marcar esa línea y ese respeto. Una relación de amistad puede ser, pero siempre tú demostrando que eres la autoridad en el aula. Tú eres quien decide, junto con ellos, pero siendo tú el responsable de lo que suceda dentro de ahí.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Ahorita como estoy estudiando, pues estoy dedicando mucho tiempo para prepararme en el nuevo modelo educativo que viene ahora para México. Entonces, estamos tomando cursos en línea todos los docentes de la república precisamente para esa capacitación. A parte de los cursos que tomamos todos los años, que procuramos que sean unos dos por año. Siempre tienes que buscar la superación y la actualización porque si no te quedas estacado. Con tus niños que van avanzando tanto, nosotros no podemos estar obsoletos.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

A veces, sí te quitan el sueño situaciones de los alumnos, pero nunca te puedes dejar de preocupar por ti. Si tú no estás bien, no puedes hacerle el bien a nadie.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Estas preguntas me recuerdan a modelos socioemocionales, a algunos modelos de ese tipo.

## **ENTREVISTA 4**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Al inicio, obviamente hay niños que no me conocen y, también, hay muchos que ya me conocen desde preescolar. Entonces, trato de hablarles, primero, de lo que son las reglas del salón y cómo nos tenemos que comportar. Trato, también, de que ellos me vayan conociendo, cómo es mi manera de ser y que tengan la confianza de acercarse conmigo. Trato de hablar con ellos individualmente el rato que yo puedo, pero como mi clase dura una hora, no puedo abarcar mucho. Creo que puedo llegar a conocerlos a todos bastante bien y saben cómo acercarse conmigo y cómo podemos trabajar.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Trato de estar en comunicación con los maestros porque ellos son los que hacen las entrevistas a los papás y sabemos que hay muchos niños que vienen de hogares divididos o así. Entonces, cuando detectamos cierto comportamiento con tal chico o chica, nos acercamos con la maestra para que me platique cómo está la situación y yo saber cómo acercarme con el niño. Si hay necesidad de que yo también tenga una entrevista con los papás, pues lo hacemos. Pero, si es suficiente con que me platique la maestra, pues de esa manera.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Con mi clase es un poco difícil. Yo doy diferentes instrumentos a diferente grado. Al principio, yo se los doy como iniciación, lo que es a nivel general y lo repito, después, poniéndolo en práctica con un instrumento. De ahí, vamos aumentando dificultad. Pero, lo que son las bases, sí se pueden utilizar en dos grupos.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Ahorita, estamos trabajando con una orquesta. Entonces, sí trato de decirles dentro de la clase que el niño que quiera participar dentro de la orquesta, pues tiene que ser más esforzado. De ahí, los más avanzados pasan más enfrente. No trato de discriminarlos, pero sí de que ellos se esfuercen. Entonces, eso me sirve de motivación para ellos.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Eso sí es algo difícil, pero sí trato de hacer adecuaciones para los niños que tienen más dificultades. Hay niños que tienen problemas en su sistema motriz. Entonces, si les toca guitarra, pues no pueden agarrar la guitarra bien. Trato de hacer adecuaciones y de hacer ejercicios más sencillos para esos niños que sí tienen necesidades específicas.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Hay reglas que todos tienen que cumplirlas, por más que sean niños más pegados a uno, que hay niños que son así. Pero, hay niños que no son tan receptivos al cariño, por decirlo así. Sí trato de ser justa y no quitarles consecuencias a los niños porque todos los días se porten bien. Si ese día se la ganaron, pues se la ganaron y trato de cumplir para que ellos vean que va parejo para todos.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Trato de conocerlos específicamente a cada uno. Ya sé lo que uno puede lograr y lo que a otro se le dificulta y trato de apoyarlos en esa dificultad. Si yo sé que se le dificulta algo específicamente, pues yo trato de ayudarlos de diferentes maneras,

tomarme el tiempo... Lo bueno de mi clase es que no estoy todo el tiempo en el salón y puedo preparar cosas para apoyarlos y ayudarlos al salir.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Pues, sí tenemos algunos casos. Yo creo que en todas las escuelas pasa así. A mí me gusta estar en comunicación con el maestro porque ellos los tienen todo el día. Trato de implementar las mismas estrategias que ellos están utilizando para que vean que todo es igual y que estamos en constante comunicación y que de todo se va a enterar la maestra.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

A los que, precisamente, les hacen falta más reglas y yo les digo: “pues, ni modo, te vas a quedar conmigo”, siempre que no sea el recreo. Pero, si es por mala conducta y no trabajó durante la clase, pues me quedo con él tiempo extra para que lo haga conmigo. Si es por dificultad, entonces yo trato de hacerle un ejercicio extra y ya quedarme nomás para explicárselo. Pero, sí trato de identificar eso porque yo tengo que conseguir que el grupo avance junto y no puedo dejar que uno se vaya quedando porque también tengo que valorar el sacrificio que hacen los papás al comprar el instrumento. Entonces, trato de dedicarles tiempo extra si se puede y si se necesita.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Uno sí se siente mal porque uno sí que llega a tener empatía con ellos. Pasas tiempo, ciclos escolares, y los vas conociendo. Hay niños que sí reflejan bastante bien cuando están pasando una situación problemática y hay niños que no, que son más reservados. Entonces, yo trato de acercarme y platicar con ellos y por lo menos hacerles pasar un rato. A lo mejor no hablamos del problema porque ellos, a veces, quieren dejarlo a un lado. Trato de platicar con ellos de otras cosas y sacarlos de ese entorno de tristeza y tratar de alegrarles un poquito el día. Hay veces que ellos mismos se abren y te quieren hablar del problema, pues trato de escucharlos y de darles esa confianza.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Primero que nada, en privado trato de acercarme a ellos y preguntarles si ocupan algo. Muchas veces ellos no quieren que todo el mundo se dé cuenta. Hay veces que entran llorando al salón y me doy cuenta. Entonces, yo les pongo una actividad a los demás y me salgo con él afuera a ver qué pasa porque lo que menos quieren ellos es que yo los exponga.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Nuestro trabajo este... Yo pienso que, aparte de dar clase y enseñar lo que nos corresponde, es tratar de enseñarles a los niños a resolver problemáticas de la mejor manera, dialogando, etc. Entonces, desgraciadamente, ahorita se están viviendo cosas bien difíciles y a veces les digo a las maestras: “si estos políticos hubiesen aprendido a dialogar, no pasaría lo que está pasando”. Entonces, en el salón hay reglas, pero se trata de que ellos las apliquen también en su vida, pues.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Tratar de ayudarles a que reconozcan que todos merecemos el mismo respeto, los mismos derechos también, pero que debemos de pedir las cosas de la mejor manera. Más que nada, el respeto de nosotros para ellos y de ellos para nosotros también; demostrarles que les tenemos el respeto que ellos mismos se merecen, pero entre ellos también.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Yo creo que eso es algo en lo que uno debe de esforzarse todos los días. A veces, nos equivocamos. Más bien, muy seguro nos equivocamos. Tratar de mantener nosotros en mente que los niños nos están observando y tratar de reaccionar nosotros ante las diferentes situaciones de la mejor manera posible. A veces, los niños esperan algo de nosotros y nuestra reacción es de ignorar o es completamente diferente a lo que ellos esperaban. Estar nomás consciente de eso. ¿Qué yo sea buen ejemplo? Eso no lo sé.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha. Yo siempre les digo a ellos que cuando yo estoy hablando me gusta que me escuchen. Entonces, cuando ellos me hablan siempre trato de escucharlos y prestarles toda mi atención. Incluso, si no puedo en ese momento les digo: “permíteme un poquito” porque ahorita no le estoy prestando atención. Si puedo atenderle, volteo y le digo: “dime” para que ellos vean que yo también cumplo con las reglas.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Pues, claro que sí. Debemos de ser las mismas personas, tanto aquí dentro de la escuela como fuera. Ensenada es muy chico y no falta que te encuentres con alguien... Pues, que nos encuentren portándonos bien y no haciendo cosas que ellos ni se imaginan que los maestros hacen.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, para poderte ganar la confianza de ellos. Si ellos nos encuentran alguna vez en alguna mentira o algo, ya la confianza no la recuperas.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Pues sí, más cuando están a mi cuidado. Cuando un niño se sale del salón, yo tengo que saber dónde está y para qué se salió porque están bajo mi responsabilidad. Yo también soy mamá y mis hijos están la escuela. Entonces, yo quisiera que los maestros sean responsables con ellos. Así que, creo que es lo menos que yo puedo hacer por ellos también.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Pues, tengo muchos alumnos que están fuera tomando clases extra de música y algunos que están subiendo videos a *youtube*. Entonces, yo les digo que lleven cuidado con lo que suben porque no dejan de ser mis alumnos, aunque estén fuera de la escuela. Entonces, sí me siento responsable de que lo que yo les enseñe lo tengan bien aprendido. Ahí sí, que no vaya a ser por mí pues. Si es por ellos que no

tomaron nota o lo que fuera, bueno...Pero, que lo que yo les haya enseñado que les haya quedado bien enseñado y bien aprendido.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Pues, platicar con ellos. Tengo oportunidad de sentarme a comer con alguno de ellos en un día y tratar de conocerlos a ver lo que les gusta, lo que platican, lo que les llama la atención... Que no sean cosas de la escuela. Me gusta pasar tiempo con ellos y saber qué es lo que hablan y qué es lo que les llama la atención.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, porque yo tengo que estar investigando mucho y buscando canciones nuevas. Entonces, definitivamente, aquí el tiempo en la escuela no me alcanza, así que yo lo tengo que hacer en casa muchas veces. A veces, estoy soñando y me viene una canción o viendo una película. Invierto tiempo en ese sentido: estar buscando y preparando material. A veces, se me vienen a la mente escenografías o canciones para la obra teatral de navidad. Es imposible que me desconecte así, no se puede.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Trato de no hacerlo, pero, a veces, sí sucede. Como aquí decimos: “es imposible que no tengas estrés o que no te enfermes de algo” (que no te duela la cabeza o que no te sientas así... Un poco mal). Trato de no hacerlo, también tengo familia. Tengo mis hijos y la misma atención la requieren ellos o más, todavía. Pero, es imposible. A veces, sí te vas con el caso específico de alguien en la cabeza y ya te dio gastritis o ya te dio no sé qué porque estás pensando cómo lo vas a ayudar... No lo puedes evitar, sí llega a suceder que te descuidas más tú o tu salud por estar al pendiente de tu trabajo, de la necesidad de los niños. Sí llega a pasar, aunque no es lo ideal.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Están muy interesantes las preguntas. A veces es necesario que nos recuerden ciertos puntos sobre porqué estamos aquí y qué significan para nosotros los niños. Entonces, pues gracias por la oportunidad.



## ENTREVISTA 5

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Primero que todo, conocer el grupo que tengo. Obviamente, tienes una referencia de la mayoría de los alumnos por docentes anteriores o por el tiempo que llevas conociéndolos, si han estado en el mismo colegio. Se maneja o se busca un clima de respeto del maestro hacia el alumno, sin dejar a un lado la disciplina. Sería eso: el respeto y la disciplina firme.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Constantemente, estamos en comunicación con los padres o con quien esté a cargo de ellos por medio de entrevistas y de reuniones. Por lo regular, cuando no hay ningún problema específico, estamos en contacto con ellos en tres tiempos: al principio, en el desarrollo del ciclo y al final. Si el alumno tiene una situación importante, pues nos reunimos con más constancia. Sabemos el entorno en que viven, si son padres divorciados, si el niño tiene una necesidad educativa, si va a alguna terapia extra, conocemos a los terapeutas que los atienden aparte y para saber qué pautas nos dan ellos. Es una relación maestro y alumno, pero siempre existe el vínculo emocional y eso hace que finalmente sepas por dónde llegar con cada uno.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

No estoy negada a eso, pero la mayoría de las veces ocupas hacer adecuaciones. Quizás, te pueda servir la misma esencia de tu planeación, pero siempre hay ciertos aspectos que adecuar para algunos alumnos y más cuando tienen una necesidad educativa. No estoy negada a que pueda servir para varios grupos, pero por mi experiencia casi siempre hay que hacer adecuaciones.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Normalmente, trabajamos con un sistema que se llama Sistema Uno Internacional. Trabajamos en equipos, en binas y hay partes en que se trabaja de modo individual. La mayoría son en grupo, ya sea dos o más alumnos, para que haya este aprendizaje entre varios.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Nosotros aquí manejamos el hecho de que cada niño es único, tiene una necesidad diferente, una forma de aprender distinta. Nuestro objetivo sería que todos culminen ese aprendizaje que tú pensaste desde un principio, pero siempre tratamos de que sea por medio de las habilidades o capacidades que cada uno tiene para finalmente llegar al objetivo. Siempre respetamos para qué son buenos o qué es en lo que cada uno de ellos despunta.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Es muy complicado. Todo depende también del grupo. Tratas de llevar un mismo lineamiento en lo que son las normas, la disciplina, las consecuencias para cada acto que ellos realizan. Siempre hacemos hincapié en que sean conscientes de qué es lo que se puede y lo que no y cuáles son las consecuencias, tanto buenas como malas. Entonces, pues tratamos de llevar estas normas desde un principio y tratamos que sean igual para todos, que no haya una preferencia. Es importante mencionar que, cuando vas conociendo a tus alumnos, te vas dando cuenta de cómo manejar ciertas situaciones con cada uno. Eso no quiere decir que a uno les pases ciertas cosas que a otros no, pero sí como manejarlos. Hay alumnos más emocionales que otros, entonces eso te ayuda a saber cómo manejarlos, aunque las consecuencias sean igual para todos.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Tener presente, desde siempre, que cada alumno es diferente. Cada uno tiene su manera de pensar, de sentir, sus tiempos y, a veces, pudiera parecer un poco complicado entre más numeroso sea tu grupo porque entre más numeroso, más numerosas van a ser las características. Es un trabajo que no es tan fácil, pero que tienes presente que todos son de forma diferente y ahí entran las estrategias que tú quieras usar para que lleguen al mismo nivel.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Muchas veces es frustrante, más cuando estás tratando por todos los medios: usas estrategias, hablas con los padres, trabajo en grupo, trabajo psicológico, terapias, y que finalmente no veas gran avance o tardes en ver esos avances. Muchas veces es frustrante porque estás dando todo y, como toda persona, pues esperas ver resultados pronto, ¿no? Pero, bueno, es parte del proceso. Es una situación que se vive constantemente, no es nada nuevo ni nada extraño. Definitivamente, creo que es muy raro encontrar un grupo donde no exista un alumno con estas características. Entonces, la idea es estar trabajando constantemente, buscando apoyo de tu mismo colegiado, de tus asesores. Incluso, muchas veces, es por la parte emocional por donde se logran más cosas. Cuando conoces a tus alumnos, puedes detectar por qué está pasando esa situación y pedir el apoyo dónde está faltando el área, ya sea familiar, escolar o de necesidad educativa.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Tratamos de atender a todos. Pero, definitivamente, siempre te vas a enfocar en aquel que tiene un rezago educativo o que a lo mejor no ha alcanzado el nivel que tendría que alcanzar en el grado que se encuentra, aquel que tiene situaciones emocionales que no ha superado o que le están afectando. Muchas veces, hay alumnos que tienen un problema emocional que no se ha solucionado (autoestima, problema familiar, necesidad educativa) y van a estar en el grupo de alumnos que necesitan apoyo educativo. No siempre son los casos, pero en muchas ocasiones sí. Entonces, cuando tú tratas la cuestión emocional, haces que el niño sepa autorregularse, que se sienta cómodo. Que el alumno mejore en el área emocional, obviamente supone que va a despuntar en el área académica.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Es difícil no mezclarte y más cuando tienes empatía con ese alumno y conoces la situación. Es decir, cuando están abiertos a mostrar lo que está pasando, lo que están sintiendo. Si tú no puedes de alguna forma cambiar eso, pues sí es un sentimiento de tristeza, en el que quisieras hacer muchas cosas para que él se sintiera mejor,

para que no estuviera pasando por eso. Sí te involucras. Un ciclo escolar pudiera parecer muy corto, pero en esos diez meses que trabajas con ellos te involucras demasiado emocionalmente y más cuando tienes empatía con ese alumno. Sí que te mueve mucho emocionalmente.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pues normalmente, platicando con él, acercándome a los padres para hacerles saber que está con tristeza, que no se le ve activo o que no está despuntando en el colegio. Entonces, pues tratamos de ver toda la ayuda con el padre para que ellos también se involucren. Entonces, pues hacerles saber que, aunque eres su maestro, estás ahí y puede acercarse para la cuestión amigable y emocional. No sólo es como esta parte rígida del que enseña y el que aprende, sino que también hay este vínculo emocional que puede ayudar mucho.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Definitivamente, una gran parte de la vida de los chicos están en un colegio donde tú estás a cargo de ellos. Finalmente, aunque sabemos que los valores vienen de casa, formamos parte de esos y somos como un indicador de cómo ellos van a sobresalir o no en su vida. Un maestro influye mucho en lo que un niño puede ser en un futuro, en lo que un niño puede aportar a la sociedad (sea positivo o sea negativo). Recalco: la casa es súper importante. Los padres influyen en la mayoría de las cosas y nosotros aquí en el colegio reafirmamos.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Trabajar con valores, disciplina, que sean conscientes de que cada acción que ellos realicen va a tener siempre una consecuencia y no sólo en ellos, sino también en la gente que les rodea. Finalmente, lo que tú seas va a influir en cómo tú te desenvuelves. Así es que tratamos que, en todo lo que hacemos, vaya siempre de por medio el valor y la disciplina.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Creo que en muchos. Sería en la cuestión del valor. Tú estás bajo muchas miradas todos los días. Todo lo que tú haces siempre va a influir más de lo que piensas. Trabajas con niños que saben cómo tú te desenvuelves y por ahí siempre te están vigilando. Saben si lo que tú les estás enseñando es lo que estás aplicando y, a veces, puede más el ejemplo. Yo creo que es una parte bien importante en la sociedad el cómo tú te desenvuelvas como docente.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha, porque es el ejemplo. Eres una autoridad para ellos, pero eso no tiene que ir ligado con la falta de respeto o con la falta de compromiso. Siempre es el respeto y el compromiso, aunque seas la autoridad.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Definitivamente. Los niños se dan cuenta de todo y muchas veces toman más en cuenta lo que ven que lo que dices. Entonces, tiene que haber una gran coherencia entre lo que tú eres en el salón de clases y lo que eres fuera de la escuela.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, pues es un valor. Nosotros les pedimos que ellos sean honestos, que sean respetuosos, que tengan el valor de decir lo que están haciendo, lo que están diciendo no importando si va a haber una consecuencia. Siempre tiene que haber ese valor de la responsabilidad y la honestidad y, definitivamente, tienes que empezar por ti mismo.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Me siento responsable y, obviamente, soy la responsable literalmente. Cuando estás haciendo un trabajo constante y sabes que estás haciendo todo lo que está en ti y lo que debes estar haciendo y que suceden ciertas cosas, no es tanto que te sientas culpable. Tratas de solucionar esas cosas y que no vuelvan a repetirse, y más si está afectando a uno o más de tus alumnos. No es que evadas la responsabilidad, pero es imposible que todo marche al cien por ciento. Siempre van a existir detalles.

¿Qué seas realmente responsable al cien por ciento de todo? No, pero sí que puedes influir para que no haya situaciones que lamentar.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Te sientes responsable, pero sabes que es un trabajo en conjunto. Finalmente, lo que los alumnos sean académicamente, pues influyen múltiples aspectos. No todos los éxitos pueden ser gracias al docente y nada a los papás. Es un conjunto. Es un triángulo: padres, el propio alumno y papás. Cuando hay un éxito, el éxito es de los tres. Cuando hay un fracaso, en algo influimos las tres partes.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

El empatizar con ellos, el observar y conocerlos te puede ayudar a saber qué es lo que les gusta, qué es lo que les interesa, qué les puede hacer sentir bien y qué no. Finalmente, por ahí puedes entrar para que haya este vínculo, esta amistad, esta cuestión emocional. Ahí es donde entra la balanza de no irte tanto para un lado tan emocional, tan de lo que a él le gusta y dejar a un lado la disciplina o lo que tengas que hacer. Es una parte un poco complicada cuando te gana un lado, ya sea disciplina o sea la cuestión emocional. Tiene que haber un equilibrio.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, lo invierto. Normalmente, estamos en constantes capacitaciones. Asistimos a cursos, estamos planeando tareas, haciendo adecuaciones, buscando estrategias, estamos en comunicación con terapeutas y es un tiempo que no podemos usar en el tiempo de clase, sino que es extra.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Sí, definitivamente te absorbe. Estás fuera de tu hora de trabajo y estás preocupado, estás estresado o estás emocionado por algunas cosas que hayan pasado positivas o estás buscando respuestas y apoyo para poder solucionar situaciones negativas que hayan ocurrido. Definitivamente, en el momento en que tú sales de tu salón de

clases, no se acaba ahí. En la mente y en el corazón siempre llevas cosas positivas y negativas. Pero, nunca puedes hacer como que cerraras ese libro y dejar tu mente en blanco. Es como parte de tu familia que tienes. Son tus hijos postizos y, obviamente, no puedes cerrar ese vínculo para nada. En ocasiones sí llega a ser demasiado. Todo depende de las características del grupo que tengas. Hay veces que es un constante estrés, una constante preocupación.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 6**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Trato de primero presentarme cómo soy, lo que me gusta, para que de este modo se les facilite a los niños abrirse. ¿Individualmente? Casi no tiempo. Los conozco por medio de la maestra titular. Casi no tengo tiempo para conocerlos individualmente, a menos que ocurra un caso muy particular.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Tengo en cuenta por medio de la maestra que entrevista a los padres. Cuando surge una situación que me preocupa, yo voy con ella y le pregunto cómo es que esto está pasando con este niño, porque se porta así. Así es como yo me doy cuenta, no porque le pregunte directamente al niño. Por lo regular, es la conducta lo que me hacen saber y lo que tengo en cuenta.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Creo que para un conocimiento en general. Pero, sí se necesita una adecuación para niños con diferentes capacidades o con características especiales.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Trabajamos individualmente, también en grupos, dependiendo de lo que nos va indicando la planeación de cada día. Si no funciona bien de un modo, pues probamos de otra manera. Si un grupo no trabaja bien de una manera, pues los muevo de lugar y con otros compañeros para ver si funciona. La clase es de escribir, de juegos, de estar al tanto. A veces, no son buenos en escritura, pero sí oralmente. Entonces, son estrategias que uno busca para saber por dónde darle.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Pues, cuando empecé no sabía cómo trabajaba cada niño. Ahora, ya sé qué adecuaciones o cómo puedo adaptar ciertos trabajos con la mayoría o con ciertos niños. Al niño que tiene la capacidad para dar más, se le exige más y al niño que no, pues tampoco puedo exigirle más.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Manejamos lo que son las reglas al principio de clases y sí se les da indicaciones de que son para todos. Manejamos un semáforo y saben que para el que no participa o no trabaja, pues se va en amarillo o en rojo.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Pues, cada niño es diferente. Entonces, si este niño trabaja un poco más lento, pero un día lo hace bien, ya lo felicito. Igual, exigirle más al niño que tiene la capacidad de hacerlo, también felicitándole.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

A veces, me frustro. A veces, hay días que uno se desmotiva, pero tenemos que terapearnos nosotros mismos y buscarle otra manera de cómo trabajar y pedir ayuda. Le pido mucha ayuda a la maestra titular del aula y me ayuda cuando no sé la manera de trabajar con un niño. Busco otras alternativas, también, para ver cómo puedo mejorar para que el niño se sienta motivado.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?



Me preocupan más los que están un poco más atrasados en el aprendizaje. Cuando es más de un niño el que no entiende algo, le pido ayuda a los niños que ya lo entienden o que pueden funcionar como tutores. Así es como yo siento que estoy atendiendo a estos niños más rezagados. Igual, tampoco tenemos que desatender a los que van más avanzados.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Creo que uno como maestro, cuando llega a conocerlos, sientes como que te está pasando a ti. Afecta mucho a su aprendizaje y, también, a nuestra práctica docente porque el niño no va a funcionar como funciona normalmente o como a nosotros nos gustaría que funcionase.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Cuando noto que alguien necesita ayuda, primero me acerco con la maestra titular y, si no, ya voy a la dirección. También, trato de que el ambiente del salón esté adecuado para su aprendizaje, que no haya nada que les distraiga o les lastime físicamente. También, trato de no hacerles sentir mal con palabras que les puedan herir.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues, siento yo que más que el aprendizaje, enseñándoles los valores. Los valores son los que van a hacer que todos los estudiantes puedan progresar, lo que hace que funcionen como individuos que sean mejores personas para la sociedad.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

La misma respuesta: enseñándoles los valores. También, desde casa. Les hago hincapié a los papás en que no se enfoquen sólo en el saber leer. Pueden ser niños muy brillantes, pero si no hay valores, no van a ser muy buenos ciudadanos.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Siento yo que trato de ser buen ejemplo. No sólo diciéndoles, sino demostrándoles con mis actitudes que ellos pueden confiar en mí y sí pueden lograr algo en la vida, respetando y contribuyendo con la familia y la escuela. Les digo que traten a los demás como a ellos les gustaría que les trataran. Creo que de esta manera yo soy un buen ejemplo: tratando de decirles, pero también con mis actitudes.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Sí le doy mucha importancia porque los niños hacen y dicen lo que yo hago. Entonces, sí que le tomo mucho peso a mi conducta. Igual, para exigirles algo que no hagan en clase, primero trato de hacerlo yo. Si trato de enseñarles que limpien el salón o que no coman dentro del salón, pues yo no como dentro del salón.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Yo digo que sí porque lo que nosotros hacemos viene a reflejar lo que somos. No tanto porque somos docentes, sino porque es parte de nuestra forma de ser o de nuestra personalidad, lo que se nos enseñó desde chicos. No tiene que ser venir aquí a reflejar algo que no eres.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Pienso que hasta cierto punto. Debes de saber en qué situación ser sincero y en cuál no. Por ejemplo, si a mí no me gusta la falda que trae una niña, yo no tengo que decirle que no me gusta, sino que está hermosa. Entonces, hasta cierto punto ser sincero. Sí, mientras sea conocimiento o aprendizaje que sea bien para ellos.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Me siento responsable en el aprendizaje porque tenemos un plan y me siento responsable si no lo aprenden. Me siento responsable si en el salón alguien se cae porque están bajo mi responsabilidad y siento que tengo que estar pendiente.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Me siento responsable... Dependiendo del niño. Cuando doy todo de mí, si no aprendieron algo que les enseñé, que sé que estuve ahí, no me siento mal conmigo misma. Si el niño tiene éxito, sí me siento responsable, pero no tanto porque siento que el éxito viene de la mano de muchos factores, también de los padres y de todo el entorno en que viven los niños. Me siento responsable, pero no tanto.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Si un niño hizo algo un día, al otro día es un día nuevo. Trato de preguntarles cómo están, cómo se sienten, por qué no viniste o cualquier pregunta así para que ellos se sientan bien. Muchas veces los niños no me quieren hablar porque piensan que tiene que ser todo en inglés. Entonces, les digo: “dímelo en español” y se mira que su cara ya es diferente. Trato de hacer preguntas sencillas para que ellos se sientan cómodos o a gusto.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí invierto tiempo. Primero, porque nos lo exigen. Segundo, porque si es algo que te gusta hacer a ti, sabes que lo vas a hacer por muchos años o por el tiempo que te propongas, siento que es muy importante andar actualizándote porque cada día vienen temas que no son los mismos que cuando yo era estudiante. Siento yo que la actualización sí es muy importante.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

No, me preocupo hasta cierto punto. Cuando yo noto una situación, en este caso lo manifiesto con la maestra. Cuando veo que el niño no muestra ese interés o, a veces, los padres, sigo trabajando con él, pero siento que no me puedo detener con él. Hay otros niños que también necesitan ayuda, pero que están dispuestos a aprender.

**Otros comentarios libres sobre el tema**

## ENTREVISTA 7

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Creo que de las mejores maneras es establecer en primer lugar un contacto a lo personal y, luego ya de ahí, de manera colectiva. Se gesta con un intercambio de saludos. Si se presta la ocasión, un comentario casual de un evento que haya conmocionado a la comunidad o a la ciudad o al país para jalar la atención y, a partir de ahí, ya vamos desarrollando el tema. Marcarles que ninguna de las aportaciones va a ser desechada, que no hay errores, que ellos se pueden expresar con libertad. Entonces, generar ese marco de confianza a mí me ha ayudado mucho porque no los inhibe. Nunca he tenido una imagen apabullante o una autoridad dictatorial.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

A base de diálogo con ellos y de preguntas más directas. Si escucho un murmullo, ahí voy a investigar lo que esté ocurriendo. Siempre ayudará. Entre más conozcas el ambiente del alumno, más alternativas puedes buscar para poderlo apoyar. Es básico conocer a su familia o a las personas que están al frente como responsables; conocer si va a haber una respuesta favorable para él y, si no la va a haber, tienes que tomar una medida alterna. Si no va a haber apoyo de aquél lado, tienes que hacerle sentir que lo vas a recibir independientemente del medio en el que él se encuentra. Es parte de una investigación que hay que hacer. No nomás a la primera, sino despacito hay que ir recabando toda la información que se pueda.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Hay algunas que pueden ser aplicadas, así como en forma, pero tienes que hacer ajustes. Cada individuo es muy diferente y capta las cosas de manera distinta. Uno tiene que aprender a apreciar si cuando echó el primer lance cuántos la agarraron y, si no fueron muchos, uno tiene que cambiar su planeación. Muchas veces piensa uno que lleva todo muy bien estructurado de la A a la Z y resulta que tienes que

empezar por la Z, que es exactamente a la inversa. Tiene que estar uno dispuesto a eso: a que su planeación sea flexible, pertinente y atractiva. Pero, siempre estar dispuesto a la flexibilidad porque ayer yo despido a los alumnos de una forma y hoy vienen con otro talante. Entonces, tiene que estar uno dispuesto a esto. Muchas veces el sistema que nosotros manejamos es rígido. Pues aún lo rígido tiene que buscársele la manera de que sea flexible. Los elementos están ahí, es cosa de hacer un despiece y volverlo a acomodar. Al final, tú buscas un propósito y hay que lograr como dé lugar.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Cuando ya uno conoce al alumnado, puede ver la forma de cómo motivarlos para trabajar. A veces, binas o trinas; a veces, trabajo individual, dependiendo de lo que uno va procurando. No siempre el grupo completo va a responder de la misma manera. Una cosa que ayuda mucho es buscar la empatía entre ellos, las preferencias. Otro detalle más es buscar que el alumno que se le da mejor con los conocimientos, buscar que ayude a aquéllos a los que se les da peor porque entre ellos es más fácil. En una relación de igualdad (porque son compañeros), uno sólo tiene que ir puliendo aquellas cositas que no se explicaron del todo bien, pero permitirles en un primer momento su ensayo para ir luego reacomodando. Hay que hacerles sentir que es importante lo que están haciendo porque va a favorecer al grupo. Se requiere de cierta astucia (vamos a llamarle así, ¿no?) porque es una astucia que hay que ir poco a poco cultivando. De ahí la necesidad de conocer al alumno.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Muchas veces, cuando uno arranca con una pregunta generadora de una temática, la tiene que lanzar con tres variantes para poder tener la posibilidad de despertar la atención del alumno que es sumamente visual, del que es auditivo o del que es muy inquieto. Estás jugando con los elementos para captar la atención de ellos. Ya, una vez que la tienes, entonces vas a hacer como una especie de adecuaciones o parafraseo y tiene uno que tener un abanico de cartas para que todos puedan alcanzar la respuesta. Se da uno cuenta de que, al final, la respuesta que uno anhela es única y todos la van a aceptar como tal, pero la forma de cómo va a obtenerse es

la que es la riqueza del asunto, la variedad que se puede dar. Algunos son más rápidos, otros son más lentos, otros sumamente expositivos, otros directos y uno tiene que estar listo para todos ellos. El que es más rápido tienes que hacerle un ajuste para que se le complique un poco más y vaya al tiempo con los otros. Vamos a llamarle control del grupo, para que no se te salga de control.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Esa es una de las partes más complicadas porque el tratar de la equidad, de que todos se sientan a gusto, de que todos estén satisfechos, de que no sientan que hay injusticia, requiere de una comprensión mutua en el sentido docente-alumno y en el sentido mutuo entre ellos. Si ellos se conocen entre sí, saben que alumno tiene limitantes. Cuando se conocen entre sí, pueden saber que esa calificación que se le entregó a ese compañerito, sobre todo en el caso de niños que tienen alguna limitante y que buscamos que sean comprendidos por los demás, ellos van a saber que se le está aplicando por el esfuerzo adicional que está haciendo comparativamente con las vicisitudes que puede tener. Uno saca un ocho a una manera y qué bueno que el otro saca un ocho a su manera. Ese es el contexto en el que estamos como escuela: hacer sentir a todos que están en igual de oportunidades. A lo mejor, las características son diferentes, pero la oportunidad de estar aquí es para todos la misma. Uno busca que la cuchara lleve la misma medida para todos. Alguien se la va a tomar bien rápido y alguien se la va a tomar bien despacito, pero todos van a tener su cucharada. Esa es la idea.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Al conocerlos, entiendo que yo no me voy a reproducir en ellos como su maestro, ¿verdad? Al conocer cómo son sus emociones, el manejo de su carácter, sus sentimientos y demás nos permite tratar de ser lo más empáticos posible. Cuando tiene una reacción, buscar qué produce esa reacción y buscar la empatía en ello.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Si veo que el grupo no está reaccionando como quiero, pues sí me entra un juego de emociones. No me puedo sustraer, porque yo venía con una carga anímica especial y veo que el grupo no me está favoreciendo. Entonces, tengo mis ratos de

desequilibrio. Ahí es donde entra la oportunidad de buscar una alternativa distinta, a lo mejor la clase que traía para ellos ya no la di porque ellos no están preparados para recibirla. A lo mejor un chiste malo y después un chiste bueno. Después de ese momento, empezar a ver de qué les gustaría hablar y, luego al rato, retoma uno su tema.

Si es solamente uno o dos, pueden ser hasta tres, porque siempre hay lunaritos que están un poquito apáticos, indiferentes, aflojerados, uno puede hacerles una adecuación y bajarles un poquito la expectativa porque igual ese día se desveló o yo qué sé. Uno les puede bajar ese día la carga para que no sientan que es demasiado y no tener demasiado en cuenta su reacción hasta que le pase ese mal momento, esa mala racha. Si esto ya es persistente, quiere decir que hay un factor externo que está mortificando. Habrá que hablarlo con él o sus papás. Pero, de entrada, la fórmula que me ha resultado es bajarle un poco el estrés, la carga de trabajo que tenga que entregar para ese día, bajarle la presión y tratar de tener momentos con él para motivarlo, para animarlo y sacarlo durante la jornada. Y que tampoco los demás estén atosigándolo porque no está haciendo lo mismo que ellos están haciendo y demás... Y esperar mejores momentos. Tenerle paciencia, básicamente, porque si es una cuestión emocional o transitoria se acaba pasando.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Por lo general, a los que son más aguerridos, a los que tienen mal comportamiento. Por alguna razón, te enfrascas más en hacerlos que avancen, en jalar la carreta con más insistencia. Puedo sentirme incluso culpable porque los alumnos que van rindiendo, los que no causan conflicto, el alumno “estándar buen alumno”, pocas veces me detengo a felicitarle por su buen trabajo y demás. Se hace, pero como que es más cargado hacia los que están reflejando en algún momento mayor necesidad... y los otros también la tienen. Pero, a veces, lograr ese equilibrio cuesta. Necesita uno reaccionar y darle su apapacho, su palmadita, al que lo está haciendo como debe de ser.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Lo primero es interesarme y, luego, tratar de comprender su situación. No meterme demasiado para no dejar de ser objetivo porque, a veces, se emociona uno tanto que lo apechuga tan en serio y no es tan, tan, tan exageradamente fuerte lo que el alumno trae. A veces, uno puede perder el control. Entonces, sí entender lo que le está pasando y despacito irlo asimilando. A veces, a mitad del camino se soluciona el asunto y no era como para dedicar toda la energía y la vitalidad en ello. De entrada, te despierta el interés desde el momento que el chico entra en la escuela y podemos tratar de hacer un ajuste, de una vez.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

La primera es en el marco uno a uno, en lo personal, con la confianza. Si lo puedo resolver ahora y aquí, lo hacemos. Si ocupamos ayuda, pues la buscamos en alguien que sea seguro, que le haga sentir confiado y que sepamos que es de buena fuente. Hay cosas que son trivialidades y otras que son más profundas, entonces vale la pena que la persona que nos vaya a apoyar sea cien por ciento confiable. Lo primero la confianza para que haya apertura y sinceridad.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Es el sueño de todo docente: mantener una figura (no sólo una apariencia) que sea congruente en cualquier circunstancia. De tal forma que, si en un momento uno puede transmitir un saludo o un apretón de manos o una palmada en el hombro, que la persona que lo reciba sienta que detrás hay una carga completa, que es sincero, que hay un interés por lo que se está haciendo y que está la persona dispuesta en cualquier momento y en cualquier horario. Siempre me he preocupado de que esa imagen que se ha cultivado con los alumnos sea una imagen permanente. Creo que todos los docentes nos preocupamos por ese aspecto: tener una imagen congruente.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Darles todos los recursos, buscar que ellos sean analíticos, que sean buenos críticos, que sean muy reflexivos, que sepan que todo lo que ellos van a hacer tiene una reacción. No solamente es la reacción o consecuencia, sino buscar ser un modelo para ello. Que no se expongan si no vale la pena correr el riesgo y, si lo van a hacer, que sean conscientes de que va a haber consecuencias de ello. Quiero que no



solamente piensen de una manera egoísta, sino que piensen siempre en los demás porque lo que hagamos siempre va a tener repercusiones, a alguien va a afectar (cercano o distante). Que todo lo que hagan, lo hagan pensando en los demás porque, si es algo bueno, les va a regresar a ellos el beneficio. Igual si es algo malo, les va a regresar.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Creo que el trato cotidiano, la imagen que ellos ven, el diálogo, la relación con mis compañeros, con mi esposa...En cada momento, lo que hacemos son señales de lo que somos y buscamos siempre que los muchachos se lleven lo mejor de nosotros. Es el esfuerzo de cada día: ¿Qué es lo mejor que puedo dejar este día para la memoria de cada uno de los niños? ¿Una palabra, una anécdota? Incluso, un regaño, ¿por qué no? Los regaños siempre llevarán una intención. Es como pegarte con una defensa en la carretera, que sabes que pegas y puedes regresar otra vez. Vale la pena el golpe porque no me fui al barranco, entonces quiero que lo consideren así.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

¡Uy, toda! Toda, toda, toda. Deambular simplemente por el pasillo, procuro imprimirle la importancia que tiene, es decir, no recorrer el pasillo para fiscalizar lo que están haciendo sino por si necesitan algo de mí. Creo que, en mi vida, desde el momento en que elegí tomar la vocación docente, llevo esa intención. Busco ser importante y sentirme importante, no indispensable, solamente importante.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Total. El ser docente no es vestirse para jugar de repente un encuentro de *basket* o de *foot*, ponerse un momento solamente y entrar a la cancha a hacer lo que tenga que hacer y salir. El ser maestro implica una responsabilidad de veinticuatro horas de trescientos sesenta y cinco días al año y los años que le toquen a uno de vida. Pueden, a veces, sentir que su vida privada se ve bajo la amenaza, pero si uno se sabe que es docente, debe poder administrarse con toda propiedad. Jamás estamos fuera del alcance de la vista de uno que sea alumno, aunque no sea nuestro alumno en la escuela. He tenido la satisfacción de que estoy en otra ciudad u otro lugar y solamente con la forma de dirigirme a otra persona, puede saber que soy maestro e

inmediatamente se someten a la autoridad, sin ser su maestro. Eso es valioso porque es tu esencia la que sale.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Totalmente, debe serlo. Si uno espera que el alumno sea sincero y honesto, tiene que serlo uno con él. El reconocer que se equivoca, reconocer los errores, pedir una disculpa, es tan valioso como otras cosas. Ya no solamente con los alumnos, sino con cualquier otra persona. Tanto el trato con ellos, como con otros compañeros, aún con otras personas, debe ser un trato sincero. Ese es otro reto que tenemos cotidianamente: tratar de ser con todas las personas de forma congruente, tratarlas como a las mismas personas, no hacer discriminación de estratos, ni de aspectos económicos o de presencia o forma en cómo visten, sino ver la persona.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

En todos los aspectos: dentro del centro educativo o fuera del centro educativo. Si hay una persona que está bajo mi supervisión, estoy preocupado por esa persona, porque esté integra en su situación física y de emociones. Creo que es algo muy importante el hacer sentir bien a quien esté contigo, que se sientan confiados y tranquilos. Te va a permitir que, si das una orden, la obedezcan de forma espontánea, no porque se sientan obligados.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Sí, sí, claro. Totalmente responsable. Los docentes tenemos la obligación de que los niños aprendan los propósitos que marcamos y, si no, es un fracaso para nosotros como profesionales. Hay factores o aspectos que pueden influir o marcar como los papás o las limitaciones del niño, pero la responsabilidad principal es del maestro siempre.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Buscar conocerlos mejor cada día y que se sientan mejor, sobre todo en el caso de los pequeños. El metabolismo de los pequeños va produciendo cambios y trato de

leer en ellos lo que me están diciendo con su forma de ser, con sus palabras, sus nuevas actitudes e irme acomodando a sus nuevas filosofías, a sus nuevas ideas y demás. Tengo que actualizarme porque ellos manejan nuevas palabras, nuevas inquietudes y tengo que estar en sintonía con ellos, ¿no?

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Siempre... cuando uno cree que tiene tiempo libre, empieza a hacer algo y, cuando menos te des cuenta, ya estás pensando en si tuvieras que explicárselo a alguien cómo lo haría. Creo que difícilmente el que es maestro puede apartar su mente de buscar mejores maneras de enseñar a sus alumnos o de facilitar el conocimiento. No tanto de enseñar porque, si se trata de enseñar, nos enseñan más ellos a nosotros que nosotros a ellos. Es una realidad actualmente.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Sí, sí hay momentos en que sí se enfrasca uno o sí se lleva uno cosas para buscar la respuesta y sí, sí se olvida uno de sí mismo. A veces, se puede descuidar lo que sería el ejercicio físico porque estás haciendo tal cosa o preparando tal otra, de comer afortunadamente todavía no. El sueño, a veces, sí se nos va porque trae uno algo ahí latente y no le encuentra uno el cuadrado al círculo. Entonces, sí hay ocasiones en que vale la pena desvelarse uno pensando en ello. Sí hay veces que sucede. Puedo decirte que en este momento son ciento cuatro alumnos, de los que hay sesenta que tienen características especiales. Son sesenta en los que está uno pensando. Hay otros que son sobresalientes y qué les vas a dar a esos sobresalientes. Entonces, sí es cierto, sí se ocupa uno del alumnado.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Creo que la vida nos ofrece regalías y oportunidades. Tengo tres carreras y esta última es la que he tomado como vocación. Resulta que empiezo a trabajar en esto y me dan un plan que empiezo a poner en práctica y veo que hay resultados y me empieza a entrar como un enamoramiento con esto, con la educación. Me fascina cada vez más. La oportunidad de estar con los alumnos le ha dado un motivo más a mi vida y del cual estoy muy, muy satisfecho. Me gustaría dejar, en la medida de lo

posible, una huella en los alumnos que han pasado por mis aulas. Por eso, el compromiso de trabajar con ellos. Yo espero que, si en el futuro actúan de acuerdo a lo que aprendieron, van a ser sujetos de grandes cambios para nuestra comunidad y nuestro país y el mundo en el que ellos se ubiquen... sean ciudadanos de valía. Si algún día, alguno de ellos se acuerda de aquello que dijo el profesor, voy a sentir mucha satisfacción. Eso es para lo que trabajo.

## **ENTREVISTA 8**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Mi experiencia siempre fue prepararme primero yo para no venir con ninguna situación complicada en mi vida y con un plan claro para trabajar. Pero, básicamente me preparaba yo, dejando fuera situaciones personales y entrando con mucha claridad y responsabilidad con los alumnos. Entonces, esto se genera natural porque entro con pasión a hacer mi trabajo.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

En las entrevistas que se hacen previas. Al inicio del curso escolar se hacen entrevistas y se cita a los padres y hacemos una encuesta general y ya nos podemos dar cuenta de su entorno. Sí se toma en cuenta definitivamente para toda la relación con el niño.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Es muy variable, muy variable, no puedes generalizarla. Tienes que hacer muchas adecuaciones. Te puede funcionar, pero la tienes que adecuar. Debes hacer cambios, además.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Son bien variables dependiendo de cada grupo de niños. Tienes la planeación, tal y como te la marca el sistema educativo. Sin embargo, sí me encanta hacerla propia con el medio que tuviera. Tener mucha espontaneidad, teniendo una base. Hacerlo mucho más vívido.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

El manejo es general y tengo que respetar el proceso de cada niño. No tengo que adaptarlo, sino que me tengo que adecuar y respetar su proceso y nivel de madurez. No le puedo pedir a todos que hagan lo mismo porque entonces son moldes. Tengo que respetar el proceso individual.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Quiere ser equitativo. Sin embargo, al que no lo está logrando y no tiene el nivel de conducta que tú quieres, le tienes que elevar la estima. No puedes ser equitativo si estás trabajando de una manera tan personal, ¿no? Yo siempre he pensado que, tristemente, nos enfocamos en los casos problema y dejamos a los niños que van tan bien. Eso sí ha sido un conflicto conmigo. En general, los niños que traen problemas de conducta y aprendizaje saltan tanto nuestra atención y nos enfocamos y nos desvivimos. Entonces, no es equitativo. Yo no he logrado algo equitativo porque al niño que va bien, le tienes que estar diciendo “muy bien” y, al que tiene problemas, le tienes que estar estimular y estimular. Entonces, no es fácil ser equitativo. Procuras, pero con quien no eres equitativo es con el niño que no da problema. Es una contradicción.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

No me cuesta aceptar, o sea, las acepto natural. Más que nada que ya tengo conciencia de su entorno, no me conflictúa. A veces, los niños que tienen muchas facilidades no responden, pero no podemos variar el trato, tenemos que aceptarlos a todos igual.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Pues... ahí sí busco muchas estrategias porque cuando pasa esto no es culpa del grupo, es responsabilidad del docente. Puede haber momentos en que todos hayan sido contagiados, pero tienes que tener la autoridad y la ecuanimidad para volcar todo esto en algo bueno. Pero, no los responsabilizo. Es responsabilidad del docente, del adulto.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Pues a los de mayor necesidad. Son los que te llevan gran parte del trabajo. Estamos tratando de que los otros no padezcan porque no es justo. Hemos hecho un análisis como institución porque atendemos mucho a estos niños con necesidades y queremos darle lo mejor también a los otros.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Preocupación y tristeza. Quisiera poder hacer el equipo con sus padres, que es una de las cosas más difíciles, cuando no hay aceptación. Si no hay aceptación, se dificultan los procesos de crecimiento para el alumno. Nos dividimos cincuenta y cincuenta, pero el que no da el cincuenta no hace que las cosas crezcan. Entonces, sí preocupación y tristeza.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Haciendo trabajar a sus padres y yo lo que me corresponde. Tomar la parte fuerte con sus padres y llevarlos a la reflexión de que tienen que tomarse el caso con seriedad porque nosotros estamos puestos acá en la escuela.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues formando buenos alumnos. Estoy convencida de esta institución que va a dar un fruto bien productivo y que los voy a ver en el futuro como buenos ciudadanos. Y se lo decimos, además.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Les digo que estoy sembrando en ellos eso mismo, que lo que estoy trabajando en ellos es que van a ser en un futuro súper buenos ciudadanos con su nación y con ellos mismos, primeramente. Después, pues viene todo lo demás.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Ser coherente con lo que digo y con lo que hago. Lo que les digo, pues cumplirlo de una manera clara y concreta. También, reconocer mis errores y pedir perdón cuando algo no lo pude hacer porque no estuvo en mis manos, tener la humildad de acercarme y pedir perdón con un reconocimiento.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Toda la importancia. Lo que yo transmita es el respeto que les doy a ellos y también a mí misma como autoridad.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, definitivamente. No podemos tener diferente personalidad en cada lugar. Tienes que ser la misma siempre. Lo que decimos y hacemos siempre tiene que ser igual.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, siempre. Y expresarlo en sentimientos igual, adecuándolo al nivel que ellos entienden según qué edad tengan.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, en todos los aspectos. Hay cosas que no están en mi control, pero sí les puedo generar un ambiente mejor. Entonces, sí es mi responsabilidad que lo que no puedo controlar fuera, aquí sí lo podemos controlar, aquí sí podemos cambiar su entorno.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

En todo. Cuando hay fracaso, vemos qué estuvo en nuestras manos y no hicimos. Cuando está el éxito, pues bueno, a disfrutarlo.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Tener una relación personal, darse uno el tiempo. Cuesta mucho, pero hago el intento de que ellos me conozcan y que yo los conozca. Me cuesta, pero lo hago.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, realmente la educación no va desligada de la vida. Se cree que los maestros tienen vacaciones, etc. Pero, si ya tienes un plan es más fácil porque se te van a topar todas las oportunidades cada vez que sales y ves y te traes a casa y demás. Mis viajes personales han sido un crecimiento para mis alumnos porque yo los he llevado a esos viajes. En todo lo que yo vea que los puedo hacer crecer, lo voy a hacer.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Sí me ha pasado. Me pasó muchos años. No se da uno cuenta de que estás tan metido en lo tuyo, pero es un punto grave para el docente. Muy, muy grave. Tengo eso ya muy pensado. Es mi relación con Dios, mi relación con los demás y mi relación conmigo misma. Son esos tres puntos. Si altero este formato, no tengo éxito definitivamente. Sí lo llegué a hacer y es un fracaso porque si te desatienes tú, no puedes atender a los demás.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Realmente se me hace muy interesante el tema de la entrevista. Ahora que sí me quieres platicar un poco más sobre ello, te lo agradezco.

## **ENTREVISTA 9**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?



Todos los días en la mañana empiezo la rutina para no empezar con trabajo de lleno, sino que empezamos cantando y con rutinas sencillas sobre el clima y los días de la semana. Siempre les aclaro que hay un tiempo para todo. Entonces, les explico lo que viene después. Esa es mi manera de crear confianza en general. Cualquier cosa que necesiten, les digo que levanten la mano. Siempre les hago hincapié de que se acerquen a mí, de que puedo atender yo sus necesidades. Para la conducta, manejamos el semáforo para que sepan qué es malo, etc. Ya de manera individual, no puedo sentarme a tener el tiempo con cada uno porque tengo muy poquito tiempo con cada grupo. Ya que un niño está sensible porque extraña a su mamá o lo que sea, pues ya me siento con él y platico lo que necesite, pero siempre es general.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a?  
¿De qué manera?

No, no estoy consciente del entorno de cada niño porque las maestras titulares que están todo el día con los niños son las encargadas de hacer las entrevistas a los papás. Ellas llevan una carpeta de historial. Entonces, a menos que sea un caso específico de un niño que esté causando algún tipo de problema o que tiene un comportamiento negativo, sí pregunto a la profe cuál es la situación en su casa (si es hijo único, si es muy mimado...). Pero, si no hay algún foquito rojo, de eso se encarga la maestra titular.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

No creo que se pueda porque todos los grupos son diferentes. Cada uno te exige diferentes cosas. Si uno te pide firmeza, pues no puedes entrar igual que en otro donde los niños son súper bien educados y bien portados. Ya el grupo te va enseñando más o menos cómo vas a trabajar con ellos. Creo que todos los maestros trabajamos de diferente manera con cada grupo. En mi caso, tengo que usar diferentes estrategias según el grupo al que entre porque yo entro en varios grupos. Los niños tienen etapas, cambian y, entonces, es variable.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Uso estrategias de integración si el grupo tiene niños muy egocéntricos, que ahora es un problema global porque ahorita están “sobremimados”. Entonces, es

necesario que el niño se sensibilice con los demás y no esté tan con el “quiero”, “dame”, “tengo”. Normas básicas de educación como dar las gracias o pedir las cosas, hay muchos niños que no las usan en su casa y las tienen que aprender. Tienen que aprender que no todo gira en torno a ellos. Yo trabajo mucho las normas de educación en el salón de clases.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Eso es un poco difícil porque cada cabecita es un mundo. Entonces, sí es complicado. A veces, yo doy mi enseñanza de manera general, pero hay niños que lo entienden de manera más rápida que otros. A veces, no es que no lo entiendan, sino que no quieren. Entonces, me los llevo a otra parte del salón y platicamos un ratito aparte a ver qué es lo que pasa o qué es lo que necesita. Entonces, nos ponemos a razonar o tenemos una conversación con ellos para ver qué es lo que ellos piensan o qué es lo que ellos entendieron.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Algo que yo siempre les he dicho a todos es que a todos los amo, a todos los quiero, pero nadie es mi consentido. A veces, algunos tratan ahí queriéndote hacer la barba, queriendo quedar bien contigo. Por ejemplo, me dicen “*teacher* bonita” porque le acaba de jalar el pelo a su compañera, pero no, eso no puede ser. Entonces, siempre les he dicho que las reglas son iguales para todos. Aquí decimos un dicho: “o todos coludos, o todos rabones”. Entonces, sí todos iguales. Cuando hay niños con necesidades especiales, yo sé que les voy a pedir a cada uno lo que sé que me puede dar. Todos pueden dar a su manera. A veces, los papás de niños con problemas quieren que les tengas como lástima y dicen “ay, no sabe”, pero sí saben cuándo algo está bien y cuando algo está mal. Yo le exijo a los niños en base a sus necesidades, entonces no le exijo lo mismo a todos, pero todos tienen responsabilidad. Son muy poquitos los que tienen maestra sombra y son los únicos con los que sí hago más excepciones.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

A todos siempre, desde un principio, les digo que los quiero a todos, que son especiales. Cuando están trabajando, siempre hay niños que no quieren trabajar y

siempre les digo que me encantan sus trabajos porque les digo que califico su esfuerzo, no si está perfecto. Vienen bloqueaditos desde casa con el “no puedo”. Llegan aquí a la escuela y dicen “no puedo” y “no sé”. Les digo que se quiten ese chip en la escuela. Yo sé que todos los niños son distintos, extrovertidos o tímidos, etc. Cada cabecita es un mundo. Entonces, trato de sacarlos de su zona de confort y que siempre intenten hacer las tareas.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Un común denominador entre los niños que, por así decir, traen algún tipo de problemática es que la traen desde su casa. A veces, no es el niño, sino que son los papás. Si el niño tiene siempre un mal comportamiento, se habla con los papás y nos damos cuenta de cómo está la situación. Muchas veces me doy cuenta de que los niños son un reflejo de su casa. Si la familia está disfuncional, ausente, sobreprotectora o lo que sea, los niños lo reflejan. En estos casos, trato de hablar con la maestra titular y tratamos de trabajar en equipo para que haya las mismas reglas.

¿Cómo me siento? Pues al principio era difícil y sí llegaba triste y frustrada porque sentía que quería marcar algo positivo en la vida de aquel niño y siempre quería hacer más. Una maestra con más experiencia me dijo que no me puedo cargar con más de lo necesario, que puedo llegar hasta donde llego y no me puedo llevar esa carga a mi casa, que me frustre y me quede con la satisfacción de que puse mi granito de arena e hice lo que pude para el bien del niño. Cuando hay un niño que trae problemas, trato de no tomarme los problemas como propios. Trato de quedarme con que les aporté algo positivo el día de hoy y ya, eso es lo que hago.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Trato de no atender más a un solo niño, para eso están las maestras sombras. A veces, sí entro para revisar si está trabajando o si ellas no pueden con el niño y me piden ayuda. Sí trato de darle a todos la misma atención porque mi tiempo es limitado y no me puedo enfocar nomás en un grupito de niños o en uno o dos. Los casos más específicos tienen ya delegada su maestra sombra. Si ellas lo requieren,

yo las apoyo. Ellas son su primera figura de autoridad. Realmente, no me especifico en un solo grupo de niños.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Pues, compasión...compasión por ver a los niños que llegan aquí y lloran sin motivo o arman berrinches. Yo me acerco y les pregunto “¿qué tienes? ¿por qué?” y ahí empieza a salir si ya venía desde casa con sentimiento. Trato de escucharlos y de que se olviden aquí en la escuela, que sepan que aquí sus problemas no existen y que todo es divertido, como una manera de distracción.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Que sepan que pueden contar conmigo, que las maestras y maestros están para ayudarlos, aunque no para resolverles los problemas porque ellos tienen que ser de poquito a poquito más autónomos. Entonces, trato de que vean que soy su maestra, pero que ellos también se tienen que esforzar. Ellos tienen que saber que tienen derechos y responsabilidades. Yo estoy para ayudarles, más no para hacerles las cosas.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Haciéndoles saber a los niños que lo que prometemos lo cumplimos, tanto positivo o negativo. Trato de decirles que hay dos tipos de consecuencias (las positivas y las negativas) y que ellos eligen cuáles quieren. Ellos han de saber que no les vamos a estar prometiendo y no les cumplimos las consecuencias. Entonces, que ellos sepan que se va a llevar a cabo lo que se diga. Al final del día, las consecuencias que van a tener serán según se comporten y siempre les hacemos hincapié en que al día siguiente tienen la oportunidad de portarse mejor. Es mi manera de que sepan que todos tenemos derechos; pero, así como tenemos derechos, también tenemos responsabilidades. Así también los adultos, si no, ¡imagínese!

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Les digo que quiero que piensen en si lo que están haciendo les va a llevar a una consecuencia positiva o negativa. Si ellos ahora pueden lograr portarse bien y llevar bien los estudios, el día de mañana van a conseguir lo que se propongan. Hay personas que ni siquiera lo quieren intentar y, aunque sepan que algo está mal, de todas maneras, lo hacen. Ellos saben lo que está bien y lo que está mal, pero siempre hace falta la escuela para equilibrar lo que ya traigan de casa.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

En que soy responsable, en que nunca faltó a la escuela, en que pongo el ejemplo y al igual yo hago con ellos. Siempre trato de poner en práctica lo que les enseño a ellos para que tenga congruencia lo que les estoy enseñando con lo que hago.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Es mi ejemplo. Mi conducta marca la diferencia. Es cuestión de que, si estoy distraída o no pongo atención a mis alumnos, a sus preguntas, pues ¿para qué vengo a trabajar? Trato de predicar con mi ejemplo lo mejor que puedo.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Claro, claro. Por ejemplo, cuando me entrevistaron para trabajar aquí, me preguntaron algo así como si soy tranquila. Entonces, no ando dando shows ni espectáculos en la calle. Claro que tiene que haber congruencia en tu comportamiento dentro y fuera del aula. Personalmente, creo que para mí sería muy vergonzoso encontrarme en la calle a un papá y que me vean teniendo una conducta no correcta. Sé que no debo ni tengo porqué darle explicaciones a nadie de mi vida personal, pero creo que soy un ejemplo. Cualquier persona que ejerza una carrera, todos somos un ejemplo. Ya uno es adulto y sabe qué debe hacer y lo que no. Uno sabe hasta dónde está su límite. Es muy importante tu comportamiento dentro y fuera porque somos un ejemplo, no nomás en la escuela.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, debemos de ser sinceros. Sinceros, pero sin lastimar a nadie. Hay personas que son sinceras pero cínicas. Hay que tener tacto para ser sincero. Hay personas que

no conectan cerebro con lengua y dicen las cosas que “oye, qué ¿onda? ¿por qué me lastimaste?”. Hasta para ser sincero hay que ser educado. La sinceridad es básica para cualquier relación: maestro-alumno, maestro-maestro, relación de amistad... Hay que ser sincero, pero educadamente.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Me siento responsable, claro que sí, cuando están a mi cargo. Yo soy responsable, absolutamente. Pero, hay veces en que no puedes proteger a los niños de sí mismos. Hay veces que ellos mismos se ponen en peligro y en problemas. Uno tiene dos ojos nada más, no tienes quince, dieciséis ni veinte. Uno hace lo mejor que puede, pero hay niños que ya te despistas y ya se pusieron en peligro, con consecuencias positivas y negativas. Piensa antes de hacer las cosas. Entonces, sí, pero sí, me considero responsable de mis alumnos al cien por ciento.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Me siento responsable en cuestión de la planeación. Si yo no cumplí con mis retos personales como docente. Si yo no cumplí con esas metas, obviamente me siento que yo no cumplí al cien por ciento con mis cosas. Pero, yo siempre he dicho algo: la educación del niño es como un triángulo. No se le puede legar solamente la educación al maestro, puesto que está el papá y está el niño. La educación es de los tres. Si uno de los tres falla, pues ya no funciona igual. El alumno y el maestro le pueden echar muchas ganas en la escuela, pero si en casa no hay una retroalimentación... El papá y el niño pueden ser muy aplicados, pero si el maestro está bien rezagado y no va a las clases y así, pues.... Igual, los papás y el niño pueden ser muy dedicados, pero si el niño no quiere, pues así ya ves que hay niños muy apáticos. Hay una apatía enorme por parte de algunos niños, entonces aquí en la escuela siempre los estamos motivando. Entonces, sí soy responsable del éxito o fracaso de mis alumnos, más la responsabilidad es compartida. Sería injusto que se le relegará la responsabilidad solamente al docente o solamente al niño o solamente a los papás. Soy responsable de mi parte nada más.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

A estas alturas del ciclo escolar, ya nos conocemos muy bien. Ellos ya saben cómo soy yo y yo ya sé cómo son ellos. Hay alumnos con los que sé que aún tengo que reforzar más la confianza. Hay alumnetos que no me dicen ni una sola palabra y sé que tengo que seguir trabajando para ganármelos. Ahora sí que eso depende del niño porque hay niños que no quieren un abrazo y hay otros que son puro amor. Hay niños muy habladores y otros ni una palabra dicen. Entonces, trato de ganarme a los niños porque, como le digo, son personalidades bien diferentes y bien únicas. Es complicado, más no imposible ganarse la confianza de ellos.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Por ejemplo, lo que yo invierto en mi tiempo libre es para ver videos y preparar gestos para las canciones. Invierto más que nada en eso. Así siento que me estoy actualizando y eso. Aquí también hay cursos sobre cómo trabajar mejor, estrategias en el aula y así sobre el sistema de enseñanza que manejamos. Así que sí le invertimos tiempo en estarnos actualizando.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

No. Ya entendí que ¿cómo puedo venir al trabajo y sentirme destrozada? No me ha pasado una situación en la que me descuidé súper y así vine a la escuela. Sé que debo de estar bien yo porque, si no, lo voy a proyectar. Sé que tengo que estar bien yo para poder proyectarlo y dar el cien. Más con los niños, que no te inyectan energía, sino que te la van quitando. Uno debe venir con sus pilas y sus energías como a mil porque a lo largo del día se te van a ir bajando. No puedo descuidarme, yo necesito dedicarme mi tiempesito para estar bien y darle lo mejor de mí a ellos.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Me sentí cómoda con la entrevista. A los maestros nos hacen una evaluación psicológica que se me hace parecida a esta porque las preguntas son muy parecidas entre sí. Muy bien. Es así como que sentí que me hicieron preguntas de mi trabajo. Sentí que estaba platicando con otro colega sobre mi trabajo. No me sentí incómoda ni nada de eso.

## ENTREVISTA 10

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Me acerco con ellos, platico, se les hace una entrevista para conocer sus gustos, cómo es su ambiente en casa, conocer su clima familiar, otra entrevista con los papás relacionada con el nacimiento de los niños hasta la edad de ahorita. En eso me baso mucho para conocer a cada uno de ellos y, posteriormente, el ambiente grupal, cómo los voy a atender. De ahí ya detectamos dificultades del lenguaje, conducta, aprendizaje a modo individual. A nivel de grupo, pues en binas o equipos, de niños que tienen dificultades y los que están más avanzados y así me voy administrando yo para responder a sus necesidades.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Haciendo una entrevista a los padres, individualmente. Les pido a los papás que vengan al aula a contar cuentos o a apoyarme con alguna actividad o así. Y sí, se escucha respuesta por parte de los padres. De hecho, los invito a que vengan a hacer experimentos, a que nos platicuen de su infancia, con qué jugaban... Es otra manera de conocer también a los alumnos y que ellos conozcan a sus padres.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Ahí se hacen adecuaciones curriculares, dependiendo de las dificultades que tú detectas en el grupo. Adecuar la planeación dependiendo de lo que tú observas en el grupo, el nivel que tengan, los aprendizajes alcanzados que tú observas en el grupo. Una planeación sí se puede usar en dos grupos si adecuas las actividades. Por ejemplo, puedes hacer la misma actividad en un grupo con distinto grado de dificultad, subiendo o bajando el grado de dificultad de las actividades. En preescolar así hacemos porque tenemos diversidad.



4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Trabajamos por competencias, entonces tú eliges lo que crees que es adecuado para tus niños basado en el diagnóstico que se hizo a inicio de ciclo escolar. Haces una lista de tus estrategias dando prioridades a las necesidades que tú observas y así las vas dosificando. Éstas pueden cambiar a lo largo del ciclo. Si no logras ver, observar avances, vas cambiando las estrategias. Anotas las competencias y qué aprendizajes quieres que logren tus alumnos para, de ahí, seguir partiendo.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Poniendo en práctica el trabajo individual con los niños, grupal y por equipos. Voy juntando grupos, por ejemplo, tengo niños que ya leen ahorita, otros que ya están próximos y otros con muchas dificultades. Entonces, trabajo individualmente, los junto por equipos. Los niños con bajo desempeño y los niños con alto desempeño los revuelvo y entre ellos aprenden. He observado que aprenden más rápido entre pares que si tú se lo estás diciendo. El pensamiento del niño va ayudando a que el otro aprenda. Utilizo mucho esa técnica.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Siendo respetuosa con cada uno de ellos; atendiendo la diversidad que hay en mi aula y siendo humana con ellos; dándoles cariño y amor; siendo estricta, pero a la vez dándoles cariño. Si yo me porto de manera agresiva con un niño muy inquieto, él no va a responder bien, ni en el aprendizaje, ni en lo conductual. Entonces, hablando con ellos, dialogando, poniéndoles trabajos en los que ellos van a sacar lo que piensan y ellos solitos van cayendo en cuenta de porqué están enojados o por qué no les gustan ciertas actividades. Hablo con los padres de familia mucho y se les expone el problema que se está dando con los niños. Trabajo de manera coordinada con mi directora.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Pues las acepto, así como son, lo que observo. Son los alumnos que me tocaron, los que me tocó sacar adelante. Me involucro con ellos, aunque en clase a veces es difícil porque se está trabajando. Pero, a la hora del recreo, hablando un poquito de

manera individual a ellos, preguntándoles sus gustos, etc. Procuero hacerlo con todos, o sea, darme espacio para conocerlos a todos. Procuero conocer sus gustos, sus características individuales, qué les gusta hacer. Por medio de programas de valores que se trabajan en el aula también puedo trabajar esta parte individual de cada uno de ellos.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Sí me desespero, a veces, porque ahora son más la cantidad de niños que manifiestan problemáticas conductuales o de aprendizaje por los tiempos. Hago paquetitos de trabajos individuales para cada alumno, dependiendo de lo que me manifiesta. Por ejemplo, si en el aula no terminó el trabajo, se lo mando para casa o busco un lugar en el aula donde terminarlo con él a solas y les dejo tareas extra de matemáticas y de lenguaje. Lo trabajo así: individual y en casa. A veces, en casa no hay mucha respuesta, así que lo que vuelvo a hacer es sentarme con él a motivarlos.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Atiendo a todos. Trabajo más de manera individual con los alumnos de bajo desempeño, con problemas de aprendizaje, ya sea de lenguaje o de razonamiento porque en casa no hay ese apoyo y me toca a mí hacerlo. También, con los niños muy inquietos, pues los tomo como mis ayudantes para que le bajen un poquito esa inquietud que traen y pues así voy manejándolo de diferente manera. Todos los días son diferentes, no son iguales. Hay días que están más inquietos que otros. También, interrumpo clase y hago otro tipo de cuestiones de psicomotricidad. El trabajo de la psicomotricidad y los ritmos los ayuda mucho a calmarse y, a parte, les viene bien.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Me pone triste, preocupada. Sí me voy pensando en el trayecto a casa qué podría hacer por ese niño, cómo podría hablar con sus papás sin que afecte al alumno. Por ejemplo, cuando observo que hay violencia en casa, sí me preocupo mucho porque la manera en que te comunicas con el padre, pues se van a desquitar con el niño y eso me mortifica mucho. Entonces, para mí es triste e impotente. Me siento

impotente de no poder ver que los problemas se solucionen porque hay cosas que no están en mis manos.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Hablando con la directora, con los papás para que estén enterados de la situación. Trabajo con él mucho la parte conductual y moral por medio de cuentos, del calendario de valores (hay un valor para cada mes y oímos cuentos y videos sobre el valor del mes), involucrándolos con otros alumnos que sé que los pueden ayudar y observo mucho. Pero, esa es la forma: involucrando a los padres, hablando con la directora y buscando estrategias para que los apoyen también en casa.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Haciendo lo que me corresponde en mi trabajo y dando a los niños lo mejor de mí; poniendo en práctica actividades acordes a las necesidades de los alumnos y para que puedan ser productivos; que les llame la atención lo que están haciendo; que no sea tedioso el aprendizaje y rutinario. Hay que estar cambiando constantemente e innovando, o sea, no se puede siempre seguir en una línea recta con ellos porque no funciona. Así como nos enseñan a nosotros de adultos, tenemos que buscar muchas líneas para poder llegar a los niños y que trascienda en ellos lo que estamos enseñando.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Con el ejemplo del maestro. No mostrar a los niños, aunque uno se sienta cansado, frustrado o fatigado. Hay que ser más ecuanímes para que ellos puedan comprender que hay que autocontrolarse y autorregularse. De esa manera, ser justa, muy justa con ellos. Sobre todo, como son pequeños, ellos lo comprenden.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Pues no sé si sea un ejemplo para ellos, pero que me llevan un trabajito o una florecita del campo, un abrazo o un beso. Los detalles me hacen ver que soy importante para ellos. Soy un ejemplo con las enseñanzas que les doy, con los aprendizajes, con los valores, haciéndolos conscientes desde pequeños qué es lo

que es más correcto hacer, respetando lo que ellos piensen también. Espero que impacte, ojalá que impacte. A veces, los papás me comentan que los niños le hacen comentarios sobre cosas que han aprendido, sobre cómo hacer cuando se enojan. Ojalá que impacte.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha importancia. Pienso que hay que ser tranquilo, sin molestarse. Hay maneras de decirle las cosas a los niños sin molestarse, sin mostrarles violencia. Eso no me gusta. Estando tranquilo y diciendo las cosas. Hablar de manera pacífica. Prefiero, a veces, cambiar de actividad cuando pienso que me voy a desesperar porque algo se está saliendo de control, pero sí hay momentos difíciles, sobre todo con los niños de mala conducta que te hacen desesperar. Yo tengo que ser fuerte, pero no agresiva, sin sobrepasar mi límite de voz porque entonces lo que les estoy enseñando es violencia.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, pienso que es muy importante porque eso impacta. Yo no consigo separar las cosas. Sí puedo tener un poco más de libertades fuera de mi trabajo, pero sí tengo que estar consciente de lo que hago dentro y fuera de mi trabajo. De esa manera lo he manejado siempre, lo más tranquila que pueda, en paz, consciente y responsable.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

La mayoría de las veces sí. Hay ocasiones en que se te presentan algunas problemáticas que no puedes decirles tal como son porque lastimarías mucho a ciertos niños que no comprenden o están en otro proceso o nivel de aprendizaje. Mayormente sí, con la verdad. Pero, a veces, sí tienes que cuidar, no fingir, pero sí cuidar de no lastimar una parte del alumno. Si se está dando una situación muy difícil con el alumno que tú estás observando, tú no puedes decirle al niño tal cual la realidad porque lo dañarías. Hay otras maneras de decir las cosas, callar por el momento o utilizar otra estrategia donde no lo vayas a lastimar porque todavía están en una edad en la que no comprenden ciertas cosas muy complejas del mundo en el que estamos viviendo. A veces, puedes hacer un daño muy grande.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

En todos. Sí me siento responsable porque es mi trabajo. Es mi labor como docente cuidar de estos alumnos en todos los aspectos: físico, moral, emocional, en sus aprendizajes, claro que sí. Ya cuando los entregas a los padres de familia, ya ellos decidirán lo que quieran. En la escuela, lo que yo haga con mis alumnos pues sí es mi responsabilidad, aún en el recreo. Si se llega a lastimar un niño, es tu responsabilidad porque es tu alumno y es un accidente. Yo no lo provoqué, pero pues sí es tu responsabilidad. Su comportamiento y sus actitudes también. Tengo que asumir mi parte como docente para que mejoren esos aspectos mis alumnos. No puedo zafarme porque en su casa los traten así y así sea como ellos se comportan. No, es también responsabilidad mía.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Ese es un conflicto muy grande que tenemos los docentes porque hay niños que tienen problemas de aprendizaje y, desgraciadamente, no contamos con mucha ayuda del gobierno. Cuando son padres de escasos recursos, pues a veces no tienen para brindarle la atención que necesitan. Pues sí se habla, se hacen documentos en donde se explica cuál es la problemática, en qué consiste, cuáles son los llamados que se les hicieron a los padres de familia, si atendieron o no atendieron, si está dando resultado, si los llevaron con especialistas... Pero, sí es un conflicto grande el saber que ese niño va a pasar de grado y tú sabes que no va a mejorar mucho. Pero, siempre intenta quedarse uno con lo bueno. Los alumnos de alto desempeño, también se queda uno así porque sabes que van mucho más avanzados y que no les van a dar el seguimiento correcto y que se vayan a cansar, enfadar y dejar de aprender. Sí te quedas como preocupada por ellos.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Platicar con ellos de manera individual, hacer lo que a ellos les gusta. De vez en cuando, hago cosas que se salen de la rutina, cosas que ellos expresen que les gustan, aunque no lo tenga planeado, pero lo pongo como una adecuación por las necesidades del grupo. También, actividades grupales, juegos, actividades de ritmo,

música y relajación en las que pueden participar otros grupos, ya ves que es una escuela chiquita, para que los niños inicien la rutina escolar con menos tensión y estén más relajados.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Muchísimo tiempo libre. A veces, sin descanso. Es raro el día que no tenemos algo que hacer. Dicen que nuestra plaza es de cuatro horas, pero en casa tenemos mucho, mucho trabajo que hacer. Muchos desvelos. Mucho trabajo administrativo, muchísimo. Aparte de las planeaciones, trabajos que no nos corresponden como maestros. Yo pienso que es el cansancio del maestro, esa tarea pesada que no nos corresponde. Si utilizáramos ese tiempo en otras cosas para hacer materiales para los niños. Son tareas tediosas que no tienen que ver con nuestro trabajo. Ahí sí hay mucha disconformidad, mucho cansancio y mucho estrés. Demasiado.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Claro que sí. Sí, y más por tanto trabajo que nos llevamos a casa. Hay fines de semana que nos tenemos que llevar el trabajo a la casa porque no puedes utilizar el tiempo de clase en hacer esos trabajos administrativos, sino que lo tienes que hacer aparte. Sí es preocupante.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Es muy bonita la docencia, pero hay que reestructurar muchísimas cosas. Las personas que están frente al grupo han de ser escuchadas y que adecuaran los programas y las horas que trabaja extra el maestro. Eso se me hace no ético por parte de las autoridades educativas. Pero, soy feliz con mis alumnos y muchas cosas las hacemos, aunque no nos las pidan. Incluso, ponemos de nuestro dinero para materiales porque no hay recursos, no alcanza el dinero de la escuela para hacer las cosas. Están cayendo las escuelas, es una triste realidad.

## ENTREVISTA 11

### Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

En mi caso, pues no es adentro del aula, sino que es en los patios. Acá afuera es donde los niños disfrutan más y puedes conocerlos mejor en las canchas. Lo primero que me aseguro es que sean colaboradores entre ellos, que incluyan, que tengan un poquito de consideración entre ellos, también, y con los niños que se quedan aparte. Les digo que no hay como un convivio en armonía. Así armamos un clima tranquilo, pues.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, aquí la escuela donde estamos es un poquito marginada. Tienen un nivel socioeconómico bajo y sí tiene que ver en el estado de ánimo de los niños. Por esa cuestión económica, familiar o emocional viene, a veces, sí que a estorbar la educación. Sí que son trágicos los problemas, a veces, y sí que los tenemos que saber.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Yo las dosifico porque no son las mismas características. Aunque este sea quinto año y el otro también quinto año, no tiene las mismas características. Las tengo que modificar y las tengo que dosificar por cuestiones de que hay que respetar sus características.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Me gusta mucho darles libertad, pero también guiada. Me gusta que ellos sean creativos, que expongan, que puedan demostrar sus habilidades, pero bajo un propósito, ¿no? Una manera que se puede decir guiada, pero también con responsabilidad mía y que ellos descubran, que estén libres.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Tengo que saber de ellos, tengo que saber sus características de grupo y tengo que saber qué es lo que voy a trabajar. Tenemos una planeación y llevamos también una guía de educación física y ahí los vamos adaptando y adecuando a la planeación. Tengo mucho que saber de cómo es el grupo para poder irle dando lo indicado de acuerdo a su edad.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Sí es difícil porque aquí en México los niños tienen cultura, a veces, de ser machistas. Entonces, yo, por ser mujer, juego adrede con ellos al béisbol, *foot base* y los niños se sorprenden o quieren discriminar a las niñas, ¿no? Entonces, sí las defiendo mucho a las niñas porque quiero que los niños valoren que hay talentos también dentro de las niñas. Sí, ese es mi trabajo.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Tengo variedad de características en un salón y las acepto tal y como son. Los respeto y trato de que ellos puedan dar el máximo. Si hay algún niño que tiene algún problema especial, se le valora, se le respeta. Tengo que ver sus logros y, a través de sus logros, lo que él pueda dar y así también lo evalúo, ¿no?

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Sí desanima ver un grupo que tiene una mala actitud, pero soy yo la que me tengo que esforzar doble. Si es posible, hasta pararme de cabeza para cambiar el estado de ánimo. Los niños son muy nobles, así que de una forma u otra se les tiene que mover el entorno familiar o emocional que traen y buscar la forma de poner solución.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

A los de primer grado porque son más vulnerables. Son más pequeños y la escuela es muy grande y, como ves, el cómo está geográficamente la escuela no es el indicado para niños chiquitos. Entonces, sí los cuidamos de que estén siempre



concentrados en equipos o en grupos, con algún maestro, que sigan las indicaciones. Igualmente, a los grandes se les pide que cuiden a los chiquitos porque, a veces, se nos van. El entorno de esta escuelita no está muy bien adecuado para los niños pequeños y por el simple hecho de ser los pequeños, los cuidamos más.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Impotencia porque, a veces, quisiera ayudar y no se puede. Lo bueno es que en esta escuela tenemos apoyo con la directora y no se queda nada en “mira, ahí va un caso grande de algún niño”, sino que sí le dan seguimiento. Eso es lo bueno de esta escuela.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Nosotros, en la escuela no podemos hacer mucho, pero sí vemos si algún niño está marginado o no está atendido en casa. Yo, en lo personal, sí los apapacho mucho y estoy al pendiente de ellos de si comieron o no comieron. Pero, sí hay aquí en la escuela una manera de ayudarlos: se les da una despensa por parte del DIF y se intenta que los niños, por lo menos, traigan un lonche, un lonche saludable. No puedo hacer mucho, pero sí te sientes mal al ver que hay niños con hambre o hay niños golpeados o hay niños con situaciones muy fuertes.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues inculcándole a los niños lo que es la justicia y la equidad de género y, sobre todo, los valores. Si en su casa no hay mucho apoyo, que recuerden que aquí sí les estamos inculcando los valores. El respeto, algo que puedan rescatar cuando sean grandes, que en su escuela se les habló mucho de los valores.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Se les motiva a los niños. Que sueñen y que pueden seguir lo que ellos sean en sus sueños y que nunca se dejen pisotear sus sueños. Si uno de ellos quiere llegar a ser voleibolista profesional, yo lo estoy encauzando, le estoy diciendo dónde hay sitios, hablo con sus papás y, de alguna manera, yo los apoyo. Les digo que no permitan

que una persona les quite el sueño que ellos tengan. Igual, esto es mi caso, pero en casa igual. Los maestros hablan con los padres de familia, al menos una vez al mes, y les dice que los motiven mucho. Igual, los maestros son casi el segundo padre de los niños, tienen mucha influencia para decirles que sigan adelante y que tienen que esforzarse para conseguir lo que ellos quieran.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

En ser positiva. Trabajo mucho lo que es el respeto y, a veces, cuando están peleados hablo mucho con ellas. Me pongo de ejemplo a mí y cómo me comporto con mi compañera. Si quiero salvaguardar la amistad de alguien, yo la respeto, yo la valoro y la acepto tal y como es a esa persona. Así, siento que esa es una manera de ejemplo para los niños: el respetar.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Soy como niña también. Me gusta que no estén sentados, que estén incluidos, movidos, jugados. A veces, tengo que modificar mi planeación porque los niños vienen con actitudes emocionales o conductuales o, simplemente, las características del grupo no van con la planeación. Sí, yo los tengo que motivar y soy inquieta como ellos, así que para motivarlos más tengo que meterme al juego con ellos.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Claro, sí. Los niños te siguen diciendo fuera de la escuela “¡profe! ¡maestra!”. Entonces, yo creo que debe haber un seguimiento, un ejemplo.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Así es, así es.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, si están dentro de mi clase, puede suceder un accidente o una caída, un despiste y que se vayan y yo soy la responsable. Sobre todo, en la hora de mi clase la responsable soy yo. Puede suceder algo, ya sea una urgencia médica que les tengo

que atender inmediatamente o algo inesperado. Yo me siento muy responsable y tengo que mentarme a la dirección y a los padres de familia por lo sucedido.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Sí, ya he tenido alumnos que ya están grandes y he tenido alumnos que están universitarios y me alegra que ya estén en la universidad. Si sé que otro niño ya no está en la universidad y está trabajando por equis razones sí me siento responsable diciéndole “oye, tenías mucho talento, ¿qué pasó?”. No puedo hacer mucho, pero sí remueve mis sentimientos el que yo recuerdo que era un niño talentoso y ya no le di yo un seguimiento y ya no logró lo que él quería.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Pues trato de ser amable con ellos, trato de comunicarles lo justo. Si hicieron *bullying* a una persona, hablar con el grupo y, luego, hablar con la persona y tratar de levantarlo. Pero, sí que has de tener mucha comunicación con ellos. Ahorita, había una niña que no la querían incluir y tengo que decirles que lo hagan. En todo momento tengo que comunicarme con ellos para generar un ambiente bueno. Sobre todo, ser optimista con los chicos. Es un trabajo muy noble el mío. Aprendo también de ellos. Aunque, a veces, yo soy la que vengo con otro estado de ánimo y cuando llego aquí a la escuela y veo la sonrisa de los niños, se me olvida.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Tenemos que invertir tiempo. Ahorita el nuevo sistema educativo nos está requiriendo que estemos bien documentados, invertir tiempo. Conste que para mí es difícil porque, aparte de que soy profesora, soy mamá y auxilio en la casa de mis padres. En lo personal, sí se me hace difícil, pero sí tengo que darme un espacio para hacer un diplomado o estar actualizada en lo que me piden desde el gobierno.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

En ocasiones. He aprendido a manejarlo, a estar tranquila, a que nada más es mi responsabilidad dentro del aula, en mi cancha, y todo el tiempo que los vea de primero a sexto. Me gustaría tener más comunicación con los papás, nada más. Tengo muy poquita comunicación con ellos, también con el maestro frente al grupo. Sí me siento responsable, pero no puedo llevarles una secuencia hasta la universidad. Esperemos que lo que hayan aprendido en la infancia sea, sobre todo, que tengan valores aquí y en su casa los apoyen para que sea algo estable que puedan llegar hasta lo máximo. Pero, sí siento que me mueve cuando no logran algo ellos o que les pasa algo, pero no está todo en nuestras manos. Alcanzamos, con apoyo de USAER, de la directora, con la comunicación con los padres. Hacemos lo que podemos.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Solamente que mi trabajo es muy noble. Me gusta. Se puede decir que es amor al arte. A veces, a los niños que ves con talento, les dejo un lugar para que hagan ejercicios. Es una manera que tengo, un granito de arena que pongo para que los niños se visualicen en algo positivo como es el deporte. De mi parte, trato de ayudarles, si es dentro de mi área, y motivarlos sobre todo y saber por qué los papás apoyan o no apoyan.

## **ENTREVISTA 12**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

El clima de confianza es desde el primer día de clase que tienes contacto con el grupo, es a partir de ahí. Te puedo decir que mi ideología, mi manera de dar clase, por el contexto y la edad de los niños, no entro así como que muy amigable. Entro estricto con los niños y, conforme yo los vaya mirando cómo se comportan, ya empiezo yo a ablandar mi forma de ser. Yo llego serio y no bromeo, respetuosamente, pero marcando mi límite. A partir de que veo cómo se comportan en ese aspecto, les bromeo respetuosamente. Hasta que no veo yo que puedo

acercarme a ellos, que puede ser tres semanas o un mes del primer contacto con ellos, así.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Cuando es un grupo nuevo, desconoces muchas cosas de los niños: cuál es su situación familiar, si viven con papá o viven con mamá. Conforme van avanzando los días, te vas dando cuenta de ello. Yo hago un tipo de encuesta familiar para conocer cosas del tipo: ocupación, nombre, teléfono, con quién vive, horario de trabajo, quién puede venir a recoger al niño. A partir de ahí, yo me doy cuenta de cuál es el entorno familiar del niño porque tengo niños que viven con el abuelo o niños que no conocen a su papá o que están con su papá y no con su mamá. De todo eso me doy cuenta ya que tengo la primera entrevista con los papás. Pero, sí lo tengo muy en cuenta. Lo tienes que tener mucho en cuenta para saber cómo acercártele al alumno, hasta dónde exigirles y cómo suavizar la situación en el día de la madre o así.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Sí se puede utilizar, pero depende del nivel y depende de cómo venga cada alumno. Por ejemplo, mi planeación de ahorita fue de quinto año hace tres años. Entonces, yo la agarro y veo las necesidades de estos niños para hacer las adecuaciones. Hay niños que no me pueden hacer las actividades que yo planifiqué hace tres años o lo que mi programa me marca. Ahorita, por ejemplo, tengo el caso de un niño que no me lee ni me escribe, tienes problemas de aprendizaje. Entonces, con este niño ya sé que no me puede responder lo mismo que los demás. Entonces, se le hace una adecuación curricular.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Casi no trabajo lo que es el trabajo en equipo. Este grupo que tengo ahorita son muy inquietos. Ahorita, estoy trabajando aquí afuera en el patio porque no hay luz. Nos robaron el cable de la luz y el salón está a oscuras. Entonces, decidí trabajar afuera y para ellos es menos estresante salir al patio, es por eso que ahorita están

enfocados, que están tranquilos. Entonces, sí trabajo en equipo, pero la mayoría de las veces lo hago individualmente.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Pues dependiendo del nivel de aprendizaje que ellos traigan. Ya conociéndolos individualmente me adapto a lo que ellos tengan y puedan dar. Eso sería una adecuación.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Eso sí. La equidad va al cien por ciento con todos. Exigencia, atención, todo eso es del mismo modo con todos los niños. Sí soy muy equitativo y no lo intento, lo hago. Para ser maestro, tienes que ser muy equitativo en todos los aspectos. Hay una materia que se llama educación cívica y ética y el tema de la equidad viene marcada casi en todos los temas.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Yo las acepto y las valoro. Me meto en mi personaje de maestro y sé que cada uno de ellos tiene distintos modos de aprender, distintos modos de actuar, pero eso no tiene nada que ver con cómo yo me desenvuelvo con ellos. Trato de valorar el esfuerzo de cada uno, con sus “limitancias” o con sus habilidades, pero cada uno se esfuerza de manera diferente y yo se lo hago ver. Aunque un niño me entregue un trabajo que esté mucho peor que otro, si yo sé que se esforzó se lo hago ver.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Primero, analizo la razón por la que no se esfuerza o por la que no está dando resultado. Muchas veces repercute su entorno familiar. Si yo sé que el niño está atendido, come y trae sus útiles, viene su mamá a por él y lo trae; o sea, un alumno que tiene todo y no actúa aquí, me pongo enérgico con él. Hago reportes al papá o la mamá o entrevistas con la familia, el niño y yo. Cuando yo sé que el niño no está siendo atendido en su casa, pues suavizo ese aspecto porque yo sé que no es que el niño no quiera cumplir, sino que en su casa no lo están apoyando.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

En equidad, los atiendo por igual. Los atiendo por igual y los casos que tengo de niños con lento aprendizaje, sí los tengo enfrente del escritorio donde yo estoy para poder darles a ellos las indicaciones de manera más individualizada. Al resto de los niños, de manera general les di y a ellos tengo que acercarme para decirles varias veces lo que hay que hacer.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Sí, sí da tristeza. Ya cuando conoces a los niños suficiente, sí te repercute. A veces, ese sentimiento no nomás lo tienes aquí, sino que te lo llevas a tu casa. Regresas, miras al niño por la situación que está pasando y sí estás triste con él, aunque no se lo demuestras. Tratas de animarlo, pero sí da tristeza porque también soy papá y pongo a mi hijo en el lugar de ese niño. Sí da tristeza. A veces, sí.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pongo al tanto a la directora. Cuando me doy cuenta de una situación que está fuera de lo normal, inmediatamente acudo con la directora y la pongo al tanto. Tenemos una trabajadora social que, cuando está pasando una situación así de alerta en el salón, ella tiene la facultad de ir a visitar al domicilio. Además, hay una dependencia que se llama DIF que es la que le exige al padre de familia que cumpla y que tiene que atender al niño. La policía también depende del tipo de situación. Pero, sí, no dejo pasar nada desapercibido cuando veo que un niño está siendo afectado por cualquier problema.

Pues, lo hago comunicándolo con mis superiores. Si el alumno está teniendo una dificultad, pues con el padre de familia también porque hay que avisarle. A veces, los padres de familia no se dan cuenta de muchas cosas que pasan aquí. ¡Ni nosotros como maestros! A veces, las cosas pasan ahorita en el recreo o cuando los niños van de regreso a su casa solos. Muchos niños van desde aquí a su casa solitos, no los trae papá o mamá. Entonces, ahí es donde les pasan muchas cosas.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Siempre, hablándole a los niños sobre sus derechos, las obligaciones que tienen como niños, poniéndoles mi ejemplo. Por ejemplo, les exigimos puntualidad a los niños, pues yo tengo que llegar temprano también. No puedo exigirles una cosa a los niños y luego yo no hacerlo. Primeramente, con mi ejemplo y, de ahí en adelante, con lo demás.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Hablarles mucho de valores, de disciplina y comentarles sobre la situación que estamos ahorita pasando en la ciudad con la violencia, la delincuencia y la drogadicción. Les hablo mucho sobre eso y les hago hincapié en que ellos son el futuro de la sociedad, ¿verdad? Los hábitos que ellos obtengan ahorita de niños, van a ser los hábitos que ellos tengan de grandes. Mucho, mucho, les hablo sobre eso y así le hacemos.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Una, que cumplo con mis trabajos y mis obligaciones. Pocas veces faltó a trabajar. Con modales, también. Es mi actuar con ellos siempre con modales.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha. Fundamental. Al estar dentro del aula, tu conducta es fundamental: cómo te diriges a ellos, lo que exiges, lo que dejas pasar, lo que no dejas pasar. Eres un ejemplo. Si yo les digo que, si no me hacen este trabajo, mañana no van a tener educación física, pues lo tengo que hacer. Mi palabra la tengo que cumplir para que ellos sepan que sí tiene valor y no les voy a dejar pasar algo. Entonces, los niños dicen “este sí aplica la ley”.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Claro que sí, sí. Inclusive dentro del aula, fuera y en la sociedad. Uno como docente trae una imagen que no la puedes dejar fuera de la escuela. Yo no puedo ahorita salir y hablar groserías con un padre de familia, aunque mi horario dice que ya no soy profesor afuera. Sí cuido mi imagen y sí creo que debemos cuidarla dentro y afuera de la escuela.



17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, claro, en todo su esplendor. Hay que tratar de ser siempre sincero. A veces, hay situaciones en las que uno tiene que...no mentir, pero no decirles la realidad de las cosas, ¿verdad? Pero, en lo que es educativo, lo que es de contenido, de aprendizaje y enseñanza, tiene uno que ser sincero en todo su esplendor.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, en todos los aspectos es uno responsable. Desde que el niño entra por la puerta de la escuela, es uno responsable. Si se cae ahorita, si se pone enfermo, si le está doliendo algo, si se pone triste... Lo que le pase dentro del salón de clases es responsabilidad mía o del director.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Ni del éxito, ni del fracaso cuando no lo que repercute en la sociedad de él. Si un niño no está siendo bien atendido, no le apoyan, no le compran su material, no le ponen límites, no le ayudan a hacer tareas, pues no es responsabilidad mía. Pero, si el niño tiene todo eso en casa y yo soy el que no estoy trabajando aquí, pues sí es responsabilidad mía. Cuando el niño es exitoso es porque está bien apoyado en su casa. Cuando está bien apoyado, bien alimentado, trae sus materiales, duerme bien, come bien y todo eso, es éxito de los papás. Uno nada más es el guía. Nada más.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Pues, por lo regular llevamos buena relación. Uno como maestro tiene que llevar buena relación con los alumnos, ya te digo: disciplinarlos, ser estricto, pero también tener un contacto de niño, a veces. Que te vean reír, que te vean cantar y no nomás piensen que eres el ogro ese que está todo el día con ellos. Los niños, a veces, necesitan ese relajo también.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Muy poco tiempo le dedico fuera de la escuela. Todo lo que es trabajo de la escuela lo hago aquí. A veces, en planificación y eso, pero es raro. Todo lo que es de la escuela lo hago aquí. A veces, sí cursos o capacitaciones, nada más.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Sí, a veces sí. Por ejemplo, estos niños los agarré en quinto año y, por lo regular, me los llevo a sexto yo mismo. Entonces, cuando ya los conoces un año o casi dos años tratándolos, sí te repercute mucho, mucho. Cuando ves que el niño está sufriendo porque los papás no se ponen las pilas, no agarran su rol de papás para ser buenos padres, es cuando dices “pues, ¿qué hago?”. No puedes hacer nada más.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 13**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Primero, lo importante es que los chicos se sientan en un ambiente agradable. Soy de los docentes que piensan que las cosas a fuerza no entran y en un estado tenso, tampoco. Entonces, propicio mucha confianza, les doy la libertad de que trabajen donde ellos quieran. También, trato mucho de atender las necesidades de cada uno y promover actividades distintas: que puedan manipular, que ellos se sientan con la confianza de poderme preguntar, que sean actividades adecuadas para ellos y las relaciono mucho con su entorno.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, trato de ver las necesidades de cada niño. Por ejemplo, trato de que los materiales estén a su alcance. Si no hay mucha ayuda de los papás, pues trato de mandar actividades que no les quiten mucho tiempo. La gran mayoría, son de familias

disfuncionales, entonces tratamos de adaptar eso. No los dejo que se reúnan por las tardes en las casas porque las distancias de casa a casa son largas y cada papá trabaja en horarios muy pesados. Entonces, no hay manera. Mejor todo lo hacen aquí y se llevan trabajo a casa.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

No creo que sea posible porque cada grupo tienes sus peculiaridades y sus particularidades, por alumno y en general. Entonces, puedes utilizar la misma estructura, pero siempre va a tener modificaciones por contexto, por características del grupo, por necesidades específicas de algunos niños. Entonces, siempre la vas a adaptar porque hay diferentes características y ritmos. Hay actividades que con un grupo funcionan y con otro no.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Mucho trabajo individual, en pares, equipos. Los dejo que se agrupen por afinidad. Les he hecho ver que no nos tienen que caer bien todos, pero hay que respetar. Sí hay niños que batallo para que se reúnan, entonces hablo con ellos. Hemos avanzado en eso porque tenía tres alumnos que no se reunían con nadie y ahora sí. Se trata de que se reúnan para convivir. Al fin de cuentas, su vida futura los va a reunir con gente que no siempre les va a caer bien y tienen que aprender a respetar al que no es igual que tú y a trabajar con él.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Pues, como ya lo conozco, ya más o menos traigo lo que a ellos les gusta. Les hago ver mucho la importancia del trabajo en equipo y que, si uno no hace una parte, el trabajo no va a salir. Sobre todo, batallo mucho con la responsabilidad y el cumplimiento. Es lo que siempre les platico. Ahorita estamos trabajando en español un artículo científico y les digo que, si no lo traen buscado de casa, no van a trabajar porque su responsabilidad era traerlo. Pero, aquí batallamos también mucho con los papás. Hay papás que tienen que trabajar en fábricas, en maquiladoras y ese es otro factor con el que vivimos. No se puede hacer mucho.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Principalmente, primero me encargo de que los conozco y de que el trato sea igual. Niños y niñas por igual es algo que yo les marco mucho. Somos personas, no importa el color o nivel social o económico. Trato de que todos se sientan seguros en el grupo. Si hay una regla y no la cumplieron, la sanción es la misma para todos. No porque seas mujer, niña o me pongas ojitos te libraré de la sanción.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Hay que reconocer primero que cada uno es diferente, que cada uno tiene necesidades distintas. Ahí es donde la práctica docente se complica porque no le puedes dar gusto a todos. Algunas actividades van enfocadas a un perfil y voy cambiando para que todos sientan esa atención. Tengo dos alumnos con los que batallo porque no quieren hacer nada. Yo soy más maestra de primer y segundo grado. Ahorita, estoy en quinto grado por mis constantes viajes a México. Trato de estar cambiando porque es difícil estar trabajando con las hormonas y con ellos.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Cuando tú, como profesor, pones el cien por ciento...te sientes bien porque hiciste tu parte. Pero, si te preocupa, te gusta tu trabajo y estás aquí por vocación, al menos yo siento que algo no estoy haciendo bien y que yo debería poder cubrir todo eso y hacerlo todo bien. Pero, luego otra parte de mí me dice que no todo depende de mí. Entonces, te voy a poner un ejemplo: hay una niña que trae uñas acrílicas y yo lo que hago... [gritos de fondo] Es que no hay timbre porque nos robaron los cables de la luz. Entonces, bueno, yo voy con mi autoridad inmediata porque aquí en México no puedes tocar a nadie porque enseguida te demandan. Ya hubo un caso aquí. Le puse una nota a la mamá para que le quitara las uñas acrílicas a la niña de diez años. Pero ¿qué tanto apoyo tienes en casa? Tú quieres, a lo mejor, que tus niños desayunen, pero no depende de ti. Tampoco va a ser válido que te traigas una sartén con huevo y frijoles y les des a todos porque no es lo que te toca. ¿Qué te toca? Decirle a la señora que le dé el desayuno a su hijo. Las autoridades aquí no hacen nada, así que pierdes más tiempo en buscar al DIF, que es la institución que se encarga cuando los niños están descuidados y así, pero no hacen nada. Entonces,

pues yo se lo digo a la señora y ya...si ella no quiere entender, pues estoy tranquila de que ya hice mi parte.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Le doy mucha prioridad a los que son inseguros y son introvertidos. Trato de atender a todos, pero mi especial atención está con los que no se abren. Entonces, trato de darles seguridad. Yo también pasé por ahí, entonces es una forma de elevar su autoestima en la medida que yo puedo.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

A veces, de impotencia. Te da tristeza cuando está la situación y no la puedes resolver. En lo que puedo resolver, pues ayudo. Pero, la mayoría de las veces es frustración e impotencia porque son situaciones que se salen de las manos de uno como docente.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Dentro de lo que me es posible, hasta donde puedo hacer. Si es aquí dentro de la escuela, se le atiende rápido y se llama a la mamá. Si es una situación que el niño trae externa, hablamos con los papás, se les ofrece el apoyo o se les vincula con la instancia correspondiente. Pero, volvemos a lo mismo, todo queda en “yo ya hice” y el resto no está en tus manos.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Yo les pongo ejemplos a mis alumnos en el día a día. Por ejemplo, un día vino el presidente municipal a un evento aquí. Entonces, vemos que a este presidente lo eligió la gente. Trato de que los contenidos que se ven en la escuela tengan relación con ellos y, a la vez, contribuir a la formación de valores con ellos. En situaciones del diario también trato de que ellos reflexionen sobre qué está bien y qué está mal. Más allá de lo que sean contenidos que les pueda enseñar en la escuela, que lleven esa formación en valores y que, si se la pueden dar en casa, pues se refuerza y si no, pues para que ya lleven algo. Quiero que ellos sean conscientes de su

responsabilidad como personas en esta sociedad y, a la vez, que sean conscientes de que sus actos tienen una consecuencia. Es muy difícil por todo lo que México ahorita atraviesa. En esta ciudad no tanto, pero si hay balaceras, a lo mejor los papás de los niños están implicados. Entonces, tú no puedes profundizar tanto porque te pones en riesgo. Yo trato en la medida de lo posible de hacer las cosas bien. Trato en pequeños actos diarios de transmitirles eso.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Es tratar de que cada situación sea aprendizaje para ellos. El currículum oculto que le llaman: lo que se enseña cuando no se enseña. Trato de que vean las consecuencias de sus actos. Si tratamos de que todo sea aprendizaje para ellos, pues es ver qué consecuencias y que todo trae un trasfondo.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Pues trato, al menos, de que aquí ellos vean con mi vivo ejemplo, trato de dar el ejemplo. Tienes que ser ejemplo y tienes que hacer lo que andas predicando. A mí se me hace difícil porque también me quiero divertir, también me cuesta llegar temprano, también digo groserías fuera de turno, pero trato de no hacerlo cuando estoy aquí. Somos maestros aquí y en la calle. También soy mamá y mi hijo está en esta escuela, así que es técnicamente lo mismo. Trato de ser un ejemplo positivo para ellos.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Los niños observan todo. Entonces, tengo que ser cuidadosa con lo que hago: si reviso el teléfono, si traigo zapatos con dibujos, desde cómo vengo vestida hasta cómo me comporto con ellos. Trato de que no me vean como la maestra ogro, sino de ser amiga para ellos. Soy tu amiga, te escucho, soy tu maestra, así que no tienen que verme como autoridad dura. Trato de que estén trabajando, pero que estén a gusto y sí trabajen. Me funciona porque no les desagrada estar en clase, al menos eso muestran.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, y creo que es parte de lo que hablábamos antes sobre lo difícil que es ser maestro porque no es como el obrero de la maquila que ya sale y ya *bye* trabajo. Aquí los niños te ven por todos lados. Siento que estás en la mira de la sociedad todo el rato. Aquí hay quinientos niños y tú no los conoces, pero ellos a ti sí. Si se te ocurre, por ejemplo, en el carnaval darle una nalgada como hombre a las muchachas que andan desfilando, pues estás a la mira de un montón de padres de familia. Por ejemplo, a mi compadre le pasó. Estaban las muchachitas bailando y él y otro compadre se pusieron a hacerle *sándwich*, pero él se puso máscara para que nadie lo viera y los niños sí que lo vieron. Es una postura que a mí se me hace difícil porque eres ser humano y también te vas a equivocar y también dices groserías y también te gusta comer mal. Por ejemplo, aquí vienes y les inculcas que una alimentación sana y luego tú con tu Coca-Cola, ¿no? Se me hace difícil esa parte.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, pero creo que hay partes que son difíciles de tratar. Por ejemplo, yo no estoy de acuerdo con el gobierno que tenemos. Sin embargo, el libro te hace ver que todos los presidentes son buenos. Entonces, yo les pongo en tela de juicio si lo que hace el gobierno está bien o mal. En tu país no sé, pero aquí van y les llevan una despensa. Le llaman despensa a un conjunto de arroz, frijol, aceite, harina y, como aquí la gente es muy pobre, les dan la despensa y una tarjeta con dinero para que les regalen su voto. El pueblo está tan harto de la política, pues piensan que, si todos van a robar, al menos que les den una despensa.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

En todos. Somos responsables, hay lineamiento. Aquí en México no te puedes salir ni al baño porque lo que pase es tu responsabilidad. Cuando pasa algo, actúo inmediatamente para que no me puedan decir “omitiste” o “no hiciste”.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Ahí no me siento al cien por ciento porque sé que hay cosas que no dependen de mí, pero trato de que mi trabajo como parte de la escuela, de la institución educativa, sea lo mejor posible. Hay factores, como pedir la tarea y no la traen que ya no

dependen de mí. Ahorita, estoy trabajando con áreas y no se acuerdan. Pero, estoy segura de que no todo depende de mí porque hay factores como papá, mamá y la sociedad que hacen que el niño no se involucre totalmente. Trato de hacer mi parte que, a lo mejor, no está totalmente bien hecha porque cada práctica docente es autorreflexión y te hace replantearte cómo vas a hacer las cosas. Tengo que estar cuidando el humor que traen, si papá los atiende o si no los atiende; a parte, si la práctica docente está bien porque, por más que la perfecciones, nunca va a estar bien. Entonces, sí soy responsable, pero no del todo porque si el papá no le apoya, pues eso ya no es mi parte. Hay mucha gente que se mata, aquí como docentes, por hacerlo todo bien y si te fijas en los promedios de los grupos, es lo mismo. El factor sociedad influye mucho. Hay compañeros que no planean porque las planeaciones te las venden por internet y las presentan nomás por presentar algo y en la clase hacen algo distinto. Tengo compañeras que llegan a la clase e improvisan y otras que planean a diario. El rendimiento no varía mucho.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Inculcarles confianza, que no me vean como una persona mala para ellos, que entiendan las razones por las que están aquí, por las que se les cuida y ya.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Siempre, porque el tiempo aquí no alcanza. El gobierno últimamente se encarga de hacerte llenar muchos papeleos y muchas cosas para las que las cuatro horas no son suficientes. Yo tengo una plaza de tiempo completo y las cuatro horas no alcanzan para los “currícula”, que los llaman aquí. Entonces, siempre te llevas tareas a casa. Trabajo cuatro horas, pero en casa me tengo que dedicar a hacer planeaciones, a llenar documentos, calificar exámenes, llenar las carpetas de los niños, registrar trabajos. Trato de no llevarme a casa porque no me están pagando más por eso. También, esa es la otra parte: puedes amar mucho tu carrera, pero aquí la paga no es buena. Aquí el maestro no es bien pagado. Implica una responsabilidad enorme educar a los niños, cuidarlos, rendir informes y llevarme trabajo a mi casa.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?



En mi caso, no. Sí hay gente que lo hace, pero yo pongo un límite porque a mí el estrés ya me atacó horriblemente. Entonces, digo no. En realidad, no voy a lograr mucho si los papás no me ayudan. Entonces, yo misma me relajo. Vamos a hacerle hasta donde se puede y ya. Si al gobierno no le importa, ¿yo por qué me voy a matar por eso? Es más bien ponderar y valorar, o sea, sí te importa, pero ¿hasta qué grado puedes hacer tú? Tampoco vas a dejar a tus hijos, a no dormir. A fin de cuentas, tampoco voy a impactar tanto porque el mismo gobierno no te deja. Por más que yo quiera, hay cosas que en México te limitan mucho.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Me parece bien, son cosas que siempre hablamos. Yo que trabajo evaluando a nivel nacional, te digo que los maestros de México sabemos trabajar. Los maestros fallan mucho en la parte de autoevaluación y autorreflexión, pero el gobierno y las escuelas normales no dan las herramientas sobre evaluación. Siento que hay muchas deficiencias, aparte de que muchos entran aquí pensando que trabajan pocas horas. La otra parte es que el gobierno quiere muchos resultados, pero con lo que tenemos, o sea, traer cosas de tu casa. El gobierno no ayuda, la sociedad no ayuda, pero todo son apariencias aquí. Aquí todo es simulación. Si los resultados de la evaluación que yo hago fueran los reales, habría mucho número rojo, pero al país no le conviene. Los comedores de las escuelas son más chiquitos que un salón o mira la cancha como está... No invierten en cosas útiles, sino nada más en congresos de evaluadores en hotelazos y así. Todo es un pararse el cuello. Siento que, como maestro, no te sirve de mucho frustrarte porque el único que se hace daño eres tú y el gobierno no va a cambiar.

## **ENTREVISTA 14**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Para crear la confianza, primero hacemos como que somos parte del mismo clan. Al principio, es platicar las experiencias de cuando era un niño, lo que me gustaba

hacer cuando era niño. Tratamos de hacer esas cosas aquí, aunque no nos podemos salir mucho del plan que tenemos que cumplir, ya ves que hay unas competencias y así.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

A veces, se diversifica porque cada niño tiene sus historias, cada niño trae sus problemas de casa, cada niño viene con sus propios problemas y viene y lo carga aquí. A veces, los reprimen y, a veces, los sacan, pero sí se tiene mucho en cuenta. No se puede porque, por lo general, son todos y a todos tienes que tratarlos, en cierta manera, igual. Es lo que se trata de hacer.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

La planeación y el uso como guía. No puedo hacer como si los grupos son iguales, no se puede. Yo tengo dos grupos porque trabajo en dos escuelas y los dos grupos son totalmente diferentes. Aparte, los de la tarde son más chiquitos. En ocasiones, funcionan las actividades con los chiquitos y aquí con los grandes no funciona. Entonces, depende del grupo porque el mismo grupo en sí cobra vida en conjunto. Son muy diferentes, pero sí tiene mucho que ver lo que ellos traen de casa, de su contexto, y lo arrojan acá. A veces, sí les gana el barrio, les gana mucho eso.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Por lo general, me gusta mucho trabajar en equipo. No muchos de mis compañeros trabajan en equipo porque no pueden llegar a controlar las cosas, pero a mí me gusta mucho trabajar en equipo. A cada equipo se le asigna un guía o un capitán. Entonces, ellos son los encargados de monitorear a sus compañeros en el equipo y son los que van jalando. Obviamente, tiene uno que ver quien puede ser porque hay muchos líderes y hay que ir descubriéndolos desde un principio.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Tomar en cuenta esas aptitudes y esas actitudes que pueden llegar a tener los niños. No todos son iguales, cada quien tiene sus propios talentos. Hoy en la mañana, tuve una reunión con los papás y les dije que cada quien de sus hijos tiene sus propios talentos y ellos tienen el potencial de descubrir el talento que tienen sus hijos. Ojalá que el talento que tienen lo vayan desarrollando más adelante, que es lo que les comentaba a los papás en la mañana. En eso me baso: en descubrir los talentos de cada quien para poder enaltecer los equipos. Pero ¿qué pasa? Les gana el barrio. Se me ha complicado mucho, mucho, en estas ocasiones. Les gana la casa. En casa tienen una percepción totalmente diferente de lo que nosotros andamos buscando. ¿Qué quieren en casa? Que tú tengas a los niños sentaditos, a la manera que los papás estaban acostumbrados cuando venían a la escuela: sentaditos y copiando algo del pizarrón o del libro. Es la manera en que ellos creen que los niños aprenden. Entonces, en casa, como no les dan la importancia a los trabajos que están haciendo ellos, no les van a apoyar a los niños tampoco. Eso es lo que los niños aprenden. Les gana mucho la casa, el hogar. Esos son los contextos que tienen los niños y vienen y los replican acá.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Es que no todos pueden ser iguales. Vas descubriendo los talentos de cada quien, y tratas de no hacer una diferencia, tampoco. Hay quien escribe mejor, quien dibuja mejor y es en eso en lo que se trata definitivamente.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Tengo un niño con hipoacusia y el trato para él es igual que para los demás. A veces, quiere abusar de que es diferente y no sabe hacer nada y quiere que todo el mundo le trate distinto. Aquí no. Tengo la habilidad de buscarle el talento a cada quien, por más escondido que lo tenga. Tengo otro niño con debilidad visual y hemos descubierto que es buenísimo para las matemáticas. Con mucho trabajo, se relaciona con sus compañeros, pero como es bueno en matemáticas, pues todos los compañeros lo quieren en su equipo.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Se siente uno frustrado porque, por lo general, no sabes ya que ellos entiendan que esto es momentáneo, esto es pasajero y, a lo mejor, les sirve lo poco que aquí se ve. No valoran porque ellos están bombardeados de otra información totalmente diferente a la que uno pretende mostrarle aquí. Muchos de ellos ya piensan en juntarse o casarse y no tienen visión del futuro más allá de eso. Para ellos, ser grande es tener pareja y familia y poder mantenerla. Como ellos ya están programados para eso, te frustras porque al acabar la primaria, “sanseacabó” y, ahorita que les pusieron la secundaria, hasta ahí. Vi a un alumno que recién acaba la secundaria y me dice que no va a estudiar más. Es que todo lo traen de casa, todo lo traen de casa... Hay muy poquitos que realmente sí se les mueve la llama del futuro, sí se les mueve la ambición, pero todo es de casa. La familia son círculos sociales que ellos van aprendiendo y es parte de la cultura que tenemos en el país. Desgraciadamente, son cosas que se replican porque la cultura así lo hace. Son cuestiones culturales totalmente.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Obviamente, se les atiende más a los que tienen necesidades educativas especiales. Son a los que se les dedica un poquito más de atención, pero también hay casos de niños que vienen con problemas severos de casa y son a los que se les hace una especie de foco rojo y se les pone un poquito de atención más diferente que a los demás. Se trata de considerarlos a todos de la misma manera para que no se note. Ya me pasó que me dicen que fulanito de tal es mi consentido y no miden las consecuencias de hacer ese tipo de comentarios, a veces. Son niños.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

A veces, me han pasado casos muy fuertes. A veces, no puedes ni preguntar, solitos los niños te van a contar sus versiones. A veces, no puedes hacer más allá de lo que no te concierne hacer. No puedes hacer muchas cosas más allá de lo que te corresponde. Estamos prácticamente con las manos atadas. Si tuviéramos un caso de una violación, que así ya nos ha tocado, no podemos opinar porque vendríamos siendo cómplices de la acción. ¿Por qué? Porque si nos dimos cuenta, nunca avisamos a las autoridades. Pero, si avisamos a las autoridades, van a acusarnos de desacato y complicidad. Es muy complicado tener una situación así en este medio.

Lo mejor que puede hacer uno es quedarse callado, no opinar y esperar a ver qué puede pasar, asignar el caso al director y avisar de los problemas. Uno no puede entrar más al detalle con esto. Aquí pasó que a un maestro lo arrestaron y lo metieron a la cárcel por una situación que no tenía que haber llegado tan al extremo. Es muy complicado el sistema de justicia para los profesores. Sí sé de casos de maestros que han cometido delitos y, a lo mejor, uno no puede ni decir nada porque te acusan a ti también. A nosotros nos llega la información ya a segundos de que pueda explotar la bomba. Cosas fuertes que pasan en casa, de maltrato y así, a segundos de que explote la bomba nosotros somos los enterados o hasta los últimos en enterarnos. Aquí decimos que hay que tratar los casos “con pincitas”, con mucho cuidado.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

No se puede hacer mucho, nosotros no. Estamos con las manos atadas. Me ha tocado estar en esa situación y me han dicho que mejor no hacer nada porque podemos estar acusados de complicidad. Es un caso muy severo. Es que sí nos dimos cuenta y la niña me contaba...porque lo primero que van a hacer los niños es venir a confiar esas cosas en uno. Me dijo que le tocaron y le amenazaron y tenía miedo. Esas circunstancias, si uno lo notifica, tiene que hacerlo en secreto. Tan fuertes son las amenazas a los niños que, al momento de hacer la denuncia, dicen que no es cierto. Si el niño dice que no es cierto, uno ya está acusado de mentir. Muy fuerte. Muy complicado.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Tratar de ser justo, de interpretar la justicia a mi modo porque todos tenemos distintas maneras de interpretar la justicia. Trato de dar ese valor de la manera más sensata. Uno es humano y se puede llegar a equivocar, pero trato de tratar a todos de la misma forma. Los reglamentos que podamos llegar a tener, tratar de que sean para todos. Tener el mismo trato para con ellos, simplemente es eso.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Está bien complicado porque uno maneja un discurso aquí, trata de motivarlos para que vean un mundo diferente al que están acostumbrados. Pero, cuando llegan a su

casa, hacen otra cosa diferente. Es realmente muy poco tiempo el que pasan en la escuela, son sólo veinte horas a la semana, pero a cada que te das la vuelta hasta el otro día, ya son veinte horas que ellos ya viven otra realidad. Lo único que yo puedo alentar es cumplir con mi trabajo, cumplir para con ellos y no faltarles al respeto. No engañarles, ni hacer como que trabajamos, pero no. Aquí hay que venir a que no se den cuenta de que están aprendiendo, pero que estén aprendiendo.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Creo que lo acabo de responder ahorita en la pregunta anterior.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Es que, ¿sabes qué? Cuando inicias tu labor docente es de una manera y, cuando va pasando el tiempo, va transformándose. Cuando inicié mi labor era todo juego y quería cambiar el mundo con mis alumnos. Pero, vas pasando y la misma vida que vas viviendo con tus alumnos, te va adecuando a cosas totalmente diferentes. Depende de la situación emocional en la que te encuentres y mucho de eso tiene que ver con muchas cosas. Es complicado, a veces, porque tiene que ver con la cuestión emocional del docente, la que estés viviendo en ese momento. Es que tienen que ver muchas cosas: tu situación financiera, emocional, etc. Todo eso influye aquí en el aula y los maestros no estamos preparados para ello, necesitaríamos ayuda muchas veces, ayuda psicológica. Imagínate: nosotros contaminados por las emociones que traemos de casa y los niños contaminados por las emociones que traen de casa. Es una bomba de tiempo. Me pasó ya el estar en una situación emocional muy fuerte y mis alumnos también y ahora me arrepiento de cómo me comportaba con mis alumnos porque realmente no era yo. Estaba muy mal.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Mucha. Demasiada. Totalmente hay que tener coherencia porque hay profes que dicen tantas cosas que realmente no son lo que hacen y te das cuenta. Te das cuenta porque son los clásicos que echan culpas. Realmente, si tus palabras no las vas a llevar con la actitud que tengas en el grupo, mejor quédate callado y no digas nada. Tienes que predicar con el ejemplo. A otros maestros no les gusta decir que les

salen algunas cosas mal porque la gente es muy envidiosa en nuestro sistema. Esto es también una cuestión cultural. Mi país tiene ese problema. Es una cultura muy bonita, pero muy llena de culpas y de envidias. Así como nos encontraron la forma, así nos manejan desde tiempos de los aztecas.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Siempre. Hasta con los padres de familia. Es la manera en que ellos van a replicar las cosas para con uno. No voy a decir que yo soy el mejor maestro del mundo porque no es cierto. Hay mejor gente que uno, pero tampoco voy a decir que soy un mal maestro. Sí que voy a decir en lo que falla uno, porque a uno no le salen bien todas las cosas, y eso no quiere decir que no sea buen maestro.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Siempre, en todo. Son mis hijos durante todo el tiempo que estén aquí. A partir de que entran por la puerta son mi responsabilidad. Somos una escuela con un terreno accidentado y cualquier cosa que les pueda pasar, es nuestra responsabilidad. Fíjate que hasta distingues sus voces de lejos y sus gritos. Es tu responsabilidad porque llegas a tener ese lazo tan fuerte con ellos.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Mucho. Esa parte ya no es tan competitiva como antes, ya no es tanto tu competencia como antes. Antes, la cuestión académica era más rígida. Entonces, ya no hay tanto esa cuestión de que tenía que ser a fuerzas aprender algo, sino que ahora es: apréndete esto, pero ¿para qué te va a servir? Hay mucha información que se cae.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Hay que brindar la confianza. Tienen carácter muy diferente todos y cada uno, entonces es importante llevarse bien y que no le tengan miedo a uno. A mí siempre me tienen miedo porque yo levanto mucho la voz. Ya la he estado bajado mucho con el tiempo, entonces ya estoy resintiendo tener la voz cansada. Principalmente,

es manejar la confianza y recordar cómo me hubiera gustado que me dieran clase cuando yo era niño.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, estoy estudiando fuera del horario escolar. Estamos entrando ahorita en la etapa de doctorando y estoy estudiando en las etapas de vacaciones. Estoy también haciendo un curso de inglés, así que estoy ahorita atiborrado de muchas cosas. Es más bien para adentrarme en las cosas que cambian. Entrar en el curso de inglés me ayudó mucho (fíjate qué chistoso) a entender cómo batallan mis alumnos para aprender y me hizo humanizar, de cierta forma, porque los niños igual que yo batallaban. Entonces, les bajé la exigencia un poco.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Ya no. A veces, cuando le llamas la atención a fulanito, te quedas pensando todo el fin de semana que si su papá va a pensar esto que yo le dije y este es el asunto. Trato de no sentir culpas. Si les llamo la atención, es por algo, ¿no? Los problemas que llegan a surgir, trato de no tomármelos tan a pecho y hacer consciencia de valorar lo que ellos hacen, hasta dónde dan sus alcances.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 15**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Los escucho, hago chistes con ellos y les doy la confianza para que ellos puedan decir las cosas sin que se sientan mal. Los niños con los que trabajo son niños con baja autoestima, que se sienten mal en su salón porque siempre son tachados de que



no saben, que se equivocan, que no participan. Entonces, yo les digo que conmigo no se vale decir “no sé”.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a?  
¿De qué manera?

Sí, porque ahí se trabaja con lo que se puede y con lo que se tiene. Entonces, yo a los niños nunca les pido material ni nada porque sé que no lo van a llevar. Entonces, si se ocupan materiales, yo los llevo. Casi no mando llamar a los papás porque sé que no van a ir porque trabajan y cosas así. Entonces, se trabaja con lo que hay y...lo que hay, pues son los niños.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Pues nada más en lo básico, en lo general, porque cada grupo es diferente. Aunque sean del mismo grado y de la misma escuela, cada grupo es diferente. Entonces, no se puede usar la misma completamente al cien por ciento.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Como te digo que yo trabajo con los niños en grupos de dos o tres, no tengo problemas para organizarme así. Pero, a veces que entro a los grupos, también es casi de manera individualizada el trabajo. Siempre es uno a uno.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Pues, más bien es en la forma de cómo platico con ellos, de cómo hago las cosas porque hay niños que platican muy poquito, hay otros que trabajan muy despacito. Entonces, tengo que ver también cómo tener paciencia porque yo quiero hacer muchas cosas y, a veces, no se puede. Entonces, pues les doy el tiempo de que cuando él esté listo, es cuando ya. A veces, en el mismo momento en que saco a los tres niños del aula, con unos trabajo una cosa y, con otros, trabajo otra cosa porque sé que eso es lo que va a ser, pues. Entonces, no porque tengan características similares trabajan igual, ¿no? Entonces, ahí también les doy un trabajo diferente a ellos.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Te digo que yo no tengo problema nunca porque como trabajo con grupos de dos a tres niños, pues no tengo el inconveniente como sería en un grupo grande. Ahí sí hay unos que demandan más y otros que demandan menos, otros que ocupan sin que demanden, pero que tienes que estar ahí porque, si no, no hacen nada. Yo no tengo ese problema porque son muy poquitos y el espacio es más chiquito. Así, pues no me pasa que se desborden o así. Entonces, no tengo ese problema de decir que no soy equitativa con la atención que les doy.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Yo considero que no tengo problemas para aceptarlos. De hecho, a veces, me da tristeza ver que tienen dificultades, no por sus capacidades, sino por cómo los ven los demás. Entonces, yo no siento que discrimino o que haga diferencias entre ellos. No me gusta.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Sí me preocupa. Me preocupa mucho porque sí hay niños en esa situación. Ya me ha tocado niños que están, así como muy depresivos, apáticos y que no trabajan en el grupo. Ese es el problema: cuando yo los saco, hacen todo lo que yo les digo y pienso “¿por qué me los sacan, si están bien?”. Hay muchos maestros que no aceptan sugerencias para trabajar con esos niños porque ya los tienen etiquetados, ya los tienen marcados como que no quieren o no saben trabajar.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Como yo voy una o dos veces a cada escuela, mínimo los llevo una vez por semana. ¿A quién le presto más atención? Pues...depende del estado de ánimo del niño porque hay veces que van así como más tristes y, entonces, es cuando yo siento que les dedico más tiempo porque les pregunto qué pasó y trato de que se sientan mejor.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Pues...pena. Siento pena porque hay veces que nomás te enteras y no puedes hacer mucho porque son cosas que no tienes inferencia ahí, pues. A veces, me entero la siguiente vez que ya voy y ya pasó.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Gracias a Dios no me han tocado casos así fuertes, en los que sean niños abusados o así. Ya pasó cuando ya llegan conmigo, entonces es nada más superar el duelo, podríamos decir. No me ha tocado, pero lo primero que haría es avisar a dirección y ellos tienen que avisar a la diligencia que corresponde.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Viendo los conflictos que tienen entre los niños y que ellos entiendan que ellos tienen una parte en que el conflicto se dé y que tienen que reconocer su culpa nomás. Trato de que vean qué es lo más justo o qué decisión se debe de tomar, pero haciéndolos participar para que ellos se den cuenta de que tienen que ser responsables.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Yo les doy el ejemplo de que se deben conducir con respeto, que deben ser tolerantes con las diferencias de las demás personas o con las formas de ser de las demás personas. Para mí, eso es lo más importante porque, si no, discriminas, marginas y muchos de los niños con los que yo trabajo ya vienen de esas situaciones. Entonces, los niños que son así marcados, pues trato de hacerlos sentir que ellos pueden hacer muchas cosas, que son capaces de hacerlas, pero que se tienen que esforzar.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

¡Ay, no! No tengo idea.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Como te digo, con el ejemplo que yo les doy es como quiero que ellos se conduzcan. Es algo que no estoy haciendo forzosamente, sino porque así soy, entonces no me cuesta nada.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, completamente. No puedes ser de una manera y actuar de otra o querer actuar de una forma porque así está escrito. Siempre caen en las contradicciones quienes actúan así.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí. Cuando están haciendo las cosas mal, también se lo tienes que decir. Obviamente, tienes que tener tacto para que ellos no se sientan agredidos porque entonces ya hay una barrera ahí. Pero, sí, sí se les tienen que decir las cosas como son, a su nivel.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Hay guardias en las escuelas, tanto a las entradas como en los recesos de recreo. Entonces, tengo que estar al tanto de que no les sucede nada ahí y es más responsabilidad porque hasta ahí está escrito, ¿no? Me preocupa que suceda algo dentro del área donde yo estoy porque eso implica responsabilidad.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Ahí...como está más repartido el asunto, la responsabilidad casi no la siento. Está la maestra de apoyo, está el maestro de lenguaje, está el maestro regular, está el de educación física, está la dirección. Somos muchos, entonces ya me toca menos. No siento tanta.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Jugar, platicar, escucharlos, eso es lo que hago siempre. Hasta ahorita no he escuchado de que ningún niño se queje de que no quiere trabajar conmigo. Se la pasan bien conmigo.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Pues sí, sobre todo con psicología. Haga cursos, talleres y cosas de ese tipo. Ahorita estoy en dos, pero no me saturó tampoco.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

No. Soy muy egoísta [risas]. Primero estoy yo. Una de las cosas que pienso es que, si tú no estás bien, no puedes dar nada a los demás que sea bueno. Entonces, primero tienes que estar tú bien para poder dar cosas buenas. Mi lado egoísta es eso lo que me aconseja.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Espero que te sirva algo de lo que te he contado.

## **ENTREVISTA 16**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Nosotros tenemos diferentes horarios. Entonces, los asistentes educativos son los que reciben a los niños con un espacio de trabajo agradable y preparado para ellos con todos los materiales listos y así. Por lo general, cuando yo llego ellos ya están jugando y me reciben. Es muy bonito cómo corren a saludarte. Siempre trato de ser cálida con ellos y muy directa. Si han hecho algo que no deben, sí me doy el tiempo de detenerme a decirles y que reflexionen. Manejo mucho el diálogo directo con ellos y con los papás. La verdad que sí hay mucha apertura por parte de los papás.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a?  
¿De qué manera?

De alguna manera sí. Al principio, no tienes mucho contacto con los papás porque la escuela en la que yo trabajo es para maestros del gobierno y para fechas y reuniones, pues tenemos que agendar muy bien porque coinciden los horarios. A veces, eso es difícil porque chocamos, pero sí se ve el apoyo en casa por parte de los papás. Si les dejo alguna “tareita” para casa, sí que la cumplen y así. Lo único es que sí se les complica un poco soltarlos cuando los traen a la escuela porque aún los ven chiquitos, como sus bebés, y no los quieren dejar. Ahí pues tratamos de hablar con ellos para que lo comprendan.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Pues varía, aunque creo que sí se podrían más o menos aplicar. Estoy centrada en que mis planeaciones cubran las necesidades de mi grupo. Por ejemplo, ahorita yo ya tenía unas actividades planeadas porque se acercan las vacaciones y ellos lo saben. Entonces, tenía preparadas unas actividades para bajarles la ansiedad que eso les genera. ¿Se puede usar en otro grupo? Sí se puede, pero es importante que la planeación esté centrada en las necesidades que el grupo esté presentando. Sí se puede aplicar, pero no creo que sea funcional. Es centrarse en las necesidades del grupo y en los intereses de los niños en ese momento.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Realmente, variamos mucho, más que nada por la edad de los niños. Son niños pequeños que se inquietan rápidamente. Entonces, trabajamos de diversas maneras: en las mesas, en asamblea, en el patio, en el aula de cantos y juegos... Entonces, realmente sí que trato de aprovechar los espacios que hay en la escuela para que los niños trabajen de diferentes maneras. Realmente, quiero dejar de llamarlo así porque realmente no es trabajo, es juego. Tratamos de no hacerlo rutinario porque también ellos se enfadan.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Ahí aplica más que nada en la situación del niño que tenemos con necesidades educativas especiales. A mí me llaman mucho la atención los niños con necesidades, siempre me han gustado porque aprendes mucho sobre cómo trabajar con ellos y cómo integrarlos, cómo planear para todos y que él también pueda trabajar. Me llama la atención y quiero aprovecharlo para hacer la maestría sobre eso. Ojalá sí pueda.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Por lo general, siempre me dirijo a todos, me pongo a su nivel y les explico a todos cuál es la actividad que vamos a realizar. Después, me dirijo al niño que tiene necesidades de manera individual para ver qué es lo que ocupa específicamente. Al principio me hicieron esa observación, me dijeron que no lo integro en la actividad. Creo que esa es la manera de trabajar estas situaciones porque explico para todos y, una vez que los niños ya están trabajando, le dedico su tiempo más personalizado. Hay veces que él sí presta atención a la explicación para todos y otras veces que no. Al momento de planear, también veo que hay actividades que él no puede hacer, entonces veo la manera en que el resto de la clase sí lo hagan y este niño también. Nuestro trabajo es ese: ver qué podemos aplicar a las necesidades de los niños de nuestro grupo y a las de los niños que tengan dificultades y que no sean muy separadas entre sí.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

¿Qué te diré? A pesar de que tienen la misma edad, siempre son diferentes, siempre son distintos. Aprendes a trabajar con ellos y a buscarles el modo porque hay niños muy difíciles. Yo jamás lo he visto como algo negativo, para nada. Hay niños que son más complicados, pero aprendes a llegarles por su lado. Identificas cuándo vienen de buenas, cuando vienen de malas, cómo te vas a acercar cuando vienen de buenas, cómo no lo vas a hacer cuando vienen de malas. Aprendes.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Por las edades, más que nada, creo que el apoyo viene por parte de los papás. Ahora sí que la mala actitud y eso viene por parte de los papás porque pues...los niños están aprendiendo. Por los niños no va, es más que nada por los papás, por el apoyo

que te dan o no. Me he llegado a sentir desesperada en alguna ocasión, siendo ellos maestros, que no te brinden el apoyo que les estás solicitando en ese momento. Sí te puedes llegar a sentir triste y te puedes llegar a desesperar. Si los papás no te responden de la manera que tú esperaste, pues tienes que buscar la manera de avanzar, de hacerlo sola con lo que puedas. Hay situaciones con los papás en las que te puedes molestar, pero no lo puedes reflejar, sino que tratas de ser neutral y buscar soluciones.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Realmente, es parejo. Trato de atender a todos por igual. Obviamente, sí atiendo un poquito más al niño que es especial, pero porque lo requiere para las actividades que los demás niños ya realizan solos. Tratamos, eso sí, de no hacerlo tan evidente para que el niño también tenga la libertad. Se trata de estar con él, pero no sobre él.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Te puedes poner en su lugar. De hecho, como docentes, creo que deberíamos hacerlo. Si sabemos que un niño está pasando por una situación difícil, pues deberíamos estar al tanto de lo que está pasando en casa para saber cómo llevarlo con él, para saber qué atención podemos brindarle en ese momento. Cuando los niños están mal, pues van a requerir más atención, el que estés ahí, el darle más protección. Entonces, creo que hay que brindar mayor acompañamiento y es importante saber exactamente la situación para saber cómo llegar con ellos.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Acercamiento, acompañamiento. Tratamos de dejarlos que hagan sus cositas solos, pero cuando vemos que realmente lo requieren, pues acompañamiento.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Educamos en valores. Trato de que ellos respeten a sus compañeros, a sus mayores, aprender a compartir... Más que nada, es eso. La manera en que estamos trabajando es educación en valores que por ahí se empieza.



13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Enseñarles a respetar, a respetarse entre ellos, a cuidarse, conocer lo que es bueno y lo que es malo. Son pequeñitos, pero ya comprenden que hay cosas que se deben de hacer, que hay cosas que no, que sus acciones tienen consecuencias... Pues eso.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

En mis acciones, en mi forma de dirigirme hacia ellos, hacia mis compañeras. Al final de cuentas, ellos observan lo que hago, lo que digo, hasta cómo me visto. Son muy, muy observadores. Entonces, más que nada el cómo me dirijo con ellos y con los demás. Tu imagen refleja mucho, quieras o no, y ellos lo observan.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

La verdad que mucha. Soy muy, muy cuidadosa en mi forma de expresarme con ellos, en mi forma de actuar. Hay días buenos y días en los que uno no anda con todo el ánimo. Pero, debemos de tratar de dejar todo fuera y entrar con el mejor ánimo para ellos, porque no tienen por qué pagar por lo que uno esté pasando. Entonces, sí que soy muy cuidadosa de mis reacciones y trato de que mis compañeras también lo sean cuando están abrumadas por sus responsabilidades personales.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí, claro que sí. Realmente, sí debemos cuidar mucho cuando salimos y todo porque es la imagen que le estás presentando a tus alumnos y a los papás. Los papás sí juzgan mucho por lo que ellos puedan mirar, por lo que ellos puedan apreciar. Es importante lo que tú reflejes, tanto para los niños como para los papás.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Claro que sí, independientemente de que sean niños. Uno siempre tiene que dirigirse a ellos con la verdad y que ellos sepan qué deben de hacer. Sí, decir siempre la verdad en cualquier situación. No tengo en eso problemas porque los papás sí están trabajando para que los niños sean honestos y nosotros en la escuela también.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Claro que sí. Están a mi cuidado, están a mi cargo. La responsabilidad siempre recae en el docente. Cuando pasa alguna cosa, así como un accidente, me siento mal y me siento culpable a la hora de compartirlo con los papás, que es un momento difícil porque muchos papás no comprenden. Tratamos de evitarlo, pero a veces no podemos. Sientes, de alguna manera, esa responsabilidad y tratas de evitar que ocurran accidentes, pero no tenemos súper poderes para tener a todos los niños en burbujitas para que nada les pase.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Pues igual. Creo que es mi trabajo el compartir aprendizajes con ellos. Como docente, me sentiría frustrada en mi trabajo si no lograra que un niño avanzara en sus conocimientos y en sus aprendizajes porque es una manera de decir que estoy fallando o que no estoy trabajando de la manera correcta. A lo mejor, puede que no esté centrada en lo que ellos necesitan si ocurre eso, pero pues buscaría la manera de mejorar.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Depende de los momentos que tenemos en la sala, de las actividades, de los juegos, la manera de acercarme a ellos, de ganarme su confianza. Creo que la relación con los alumnos cambia la manera en la que ellos te perciben. Por ejemplo, si yo fuera apática ellos sentirían que nada más estoy ahí para ser su maestra autoritaria, pero si les muestro que puedo ser divertida, pues ellos lo sienten. Se rompe un poquito ese margen de autoridad si yo juego con ellos y pueden sentir como esa confianza de acercarse conmigo.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Claro que sí. Invierto mi tiempo libre al momento de hacer mis planeaciones, de preparaciones de material didáctico que vaya a necesitar... tiempo, dinero y todo. En la escuela normal ya nos lo dijeron: “los maestros trabajan a tiempo completo”.

Ya sabes que estás dedicando tu tiempo libre, que es tuyo, pero también ves que te va a dar frutos, que va a dar resultados. Entonces, vale la pena, al final de cuentas.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Sí, la verdad que te involucras bastante en ello y dejas de hacer algunas cosas. Sí trato de que no me pase porque son mis alumnos, es mi trabajo... Pero, pues también tengo que darme la oportunidad de tener mi tiempo y mi espacio. Creo que es más tiempo el que te involucras cuando estás con niño más pequeños que cuando son más grandes. Pero, te digo: todo es por algo y al final de todo, lo disfrutas.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 17**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Pues, creo que es hacerlos sentir cómodos, que es la teoría del colegio, que se sientan atendidos. Realmente, manejamos una población de niños lo más reducida posible para tratar de darles la mejor atención. Les vas dando la apertura para que ellos se sientan libres y vean que pueden hablar sin ser criticados o algo así.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Trato de dialogar con algunos papás o de hacer, de alguna manera, cómoda la vida del niño dentro de la escuela porque hay situaciones conflictivas (como en cualquier lugar) dentro del hogar de cada uno de los niños. El tiempo que pasen en la escuela, que sea lo más agradable posible.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Considero que sí se puede utilizar, pero tienen que tener cierta adecuación para el nivel de los niños. Tiene que ir cambiando el nivel de complejidad. Hay distintos niveles de desarrollo también entre los niños y es por eso que la atención debe ser un poquito más personalizada.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

No lo he llevado como tal, pero he tratado de utilizar como una especie de sociograma y agrupar a los niños que son como líderes para que puedan, de alguna manera, motivar a los que están un poquito más rezagados en el grupo.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Trato de diseñar las actividades de acuerdo a lo que la mayoría del grupo está presentando. En el caso de que haya algún niño con algún tipo de necesidad, pues adecuó la actividad para ese niño. Hasta el momento, a pesar de que recibimos niños con necesidades educativas especiales, logran hacer las actividades regulares. Son niños muy inteligentes y muy capaces, aunque se les marque con una necesidad.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Trato de no marcar diferencias. Desde el apapacho hasta la atención que le das en un momento. Por la edad que me ha tocado en este momento, soy como muy “apapachadora” con ellos, desde el saludo de buenos días, a todos por igual. Si le ayudo a uno, pues le voy a ayudar a todos. El que, a la hora de comer, no quiere comer y le doy en la boca, pues ya le doy a todos a la vez.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Creo que es parte de lo mismo. Hay que buscar atender a cada uno de los niños según sus necesidades, ¿no?

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Me siento, a veces, un poquito así si veo que alguien viene desanimado, pero creo que realmente no debemos de afectarnos por ello y tratar de llegar al punto donde

el niño también se motive. El que estemos en el área de preescolar, siento yo que es muy fácil hacer algo por motivar al niño, ya sea cantando o bailando. Rápidamente lo persuadimos para que esté animado durante la jornada, no es como en otras etapas como primaria o secundaria.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Yo pienso que, a veces, se atiende un poquito más a los niños que tienen dificultades familiares o necesidades educativas especiales. Afortunadamente, aquí tenemos maestras de apoyo y, así, pues el apoyo ya va en conjunto. No tienes tú como titular que estar dedicándole tanto tiempo a ellos porque ya está alguien apoyándolos, pero son los niños que requieren más atención.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Tratar de ayudarlo, casi siempre es el diálogo con los papás para ver qué podemos hacer por el niño para que esté bien emocionalmente y así logremos un desempeño favorable dentro de la escuela. Me siento con empatía para poder hacer algo por ellos.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pienso que el diálogo con los papás para poder ayudarlo y hacer algo por él que, tal vez, lo motive a poder a olvidarse un poquito de esas situaciones que viven.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Formando niños con valores, podría ser. Es algo que trabajamos con los niños desde preescolar, pero que realmente hacemos con los padres de familia. Es muy importante la educación en casa para complementarla aquí en la escuela.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Trato de actuar yo conforme a valores y normas sociales porque ellos están observando. Entonces, creo que, si yo me desenvuelvo de una manera adecuada,

ellos también lo van a realizar y...pues sea un ejemplo para ellos, aunque no soy el único ejemplo que tienen.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Trato de tirar la basura en su lugar, llegar puntual a mi hora de entrada, tratarlos con respeto, hablarles de la manera adecuada, usar un vocabulario apto para niños y cosas así.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Es primordial. Es muy importante. Tú eres una figura de autoridad, su figura principal dentro del aula. Ellos te observan, desde que llegaste hasta que te vas, cómo vienes, si cambia algo. Si tú vienes triste un día, ellos te lo van a notar. Entonces, desde que entras en la escuela, tú tienes que ser lo mejor posible, tienes que dar todo de ti. Realmente, te ayuda estar con los niños porque te ayuda a sacar energía y estar al cien por ciento siempre.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Claro que sí. El ser maestro, considero yo que eso es muy importante. Somos un ejemplo y no podemos decir “ah, nada más dentro de la escuela voy a trabajar con coherencia de valores”, sino fuera también. Fuera sigues siendo un profesionalista, entonces no puedes cambiar ese tipo de conductas.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, porque estamos trabajando con valores. No podemos ser deshonestos con ellos si pretendemos que ellos sean honestos. Todo lo que digamos lo tenemos que cumplir, igual hacer. Hay veces que hay consecuencias, tanto positivas como negativas, dentro del aula y esa es una de las principales cosas de honestidad, ¿no? Si te digo que te voy a dar tal premio si haces tal cosa y luego no lo hago, ya estoy cayendo yo en algo incorrecto.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Pues sí, porque soy la responsable de ellos durante este tiempo, tanto en lo académico como en su desarrollo emocional, su desarrollo físico. Cualquier accidente dentro del horario de clases, pues tengo yo que hacerme cargo de ellos, pero también creo yo que los estamos educando para que ellos sean autónomos y autosuficientes y tengan las precauciones necesarias para poder prevenir cualquier accidente.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Creo yo que somos responsables, pero también trabajamos en conjunto con los papás. Entonces, creo que podría ser un cincuenta y cincuenta por ciento porque trabajamos en conjunto. Tal vez, en el área académica sí es mi responsabilidad, pero en el área de desarrollo personal y social o algún área como la de los valores, pues trabajamos en conjunto con ellos.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Creo que es el diseño de actividades que involucren a todos, que se sientan cómodos. Aparte, los primeros días hacemos actividades para conocerlos, que se sientan cómodos en la escuela. Por ser una edad en la que todavía están en ese desprendimiento de casa, trato como de ser muy cariñosa con ellos, atenta, siempre al pendiente de la necesidad que tenga. Es mucho de atención a ellos. Realmente, tienes que estar al cien por ciento de lo que necesita cada uno de ellos.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, casi todos los días. Llevamos trabajo a casa, ya sea para eventos o para tus clases. Organización de eventos, planeación... Si alguna actividad no funcionó, pues buscar alguna teoría que te ayude a encontrarle la solución, etc. Así que sí, todos los días. Ese tipo de cosas siempre.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Yo creo que hay ocasiones en las que sí ha sucedido que te vas con tanto pendiente de la situación que está viviendo el niño que te lo llevas a tu casa y sigues todavía pensando en qué puedes hacer para ayudar. Pero, no siento que tanto, así como para llegar a descuidarme. Sí lo pienso, pero también me atiendo. Si no me cuido yo, pues no voy a poder ayudarlos a ellos.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Creo yo que se complementan las preguntas, están muy fusionadas.

## **ENTREVISTA 18**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Pues mira, lo importante es que el niño te tenga confianza. Desde que llega: “hola, buenos días, ¿cómo estás?”. Bajarte a su nivel y, a lo mejor, darle un abrazo... Hacer que el niño se sienta, pues en confianza contigo. Darles la bienvenida y no... no ignorarlos, que ellos sientan que son atendidos y de esa manera creo yo que agarran confianza.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, mira, pues ahorita yo no estoy en grupo, pero cuando he estado en grupo y, de hecho, lo que hacemos aquí en la escuela: se entrevista a los padres de familia. Entonces, a través de la entrevista, tú te das cuenta del entorno que hay. A reserva también o independientemente del inicio de clases, siempre se ven temas: “mi familia”, “todo en mi casa”. Entonces, el mismo niño de plática “que sí tengo mamá, papá, hermanos, tíos, abuelos”, “¿quiénes viven conmigo?” Si vivimos solos, “sí, estoy sólo con la mamá”. Ellos te platican todo.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?



Se puede utilizar una planificación general. Tú puedes planear hacer ciertas actividades, pero definitivamente el grupo te va a dar la pauta para hacer las adecuaciones necesarias, ¿verdad? Porque no es lo mismo una planeación... por decir algo, vas a jugar a la tiendita, por poner un ejemplo, y no te van a responder igual los niños de primero de preescolar que los niños de tercero. Los de tercero, a lo mejor, ya vas a poder comprar y vender, pesar, medir. Y los de primero, les va a costar más trabajo. Entonces, sí se puede utilizar una misma planeación, pero definitivamente va a haber que hacer adecuaciones para cada grupo.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Pues eso depende también mucho del grupo que te toque, del número de niños, del comportamiento de los niños. A veces, puedes hacer equipos, puedes dividir o separar por... No sé, tal vez no niños y niñas, pero sí dependiendo de las características individuales de cada niño los vas sentando en lugares estratégicos, de manera que entre ellos se puedan apoyar y no chocar o cosas así. Igual el tiempo, tu misma planeación la vas adecuando al tiempo según lo que te lleve.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Pues, observando. Aquí en preescolar todo es observación y pues tú mismo te vas dando cuenta. Incluso, acá esta escuela, desde que nació siempre ha sido escuela integradora y ya tenemos, bueno ya tiene la escuela, más de veinticinco años. Han llegado niños con diferentes necesidades educativas y, entonces, definitivamente tienes que adecuar según la necesidad de cada niño. Eso en el caso de los niños de necesidades educativas especiales, pero los niños que no tienen necesidades de todas maneras tienen diferente carácter, diferente temperamento. Entonces, sí tienes que irle adecuando, pero tú vas viendo. No es algo que te diga “ah, pues de esta manera”, pues son casos diferentes todos.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Pues, de igual manera, tomando en cuenta las opiniones de todos, viendo que entre ellos no haya menosprecio. Siempre va a haber el niño que quiere ser el primero, el primero de la fila, el que siempre quiere hablar. Entonces, pues siempre hablar claro con ellos: “tú ya hablaste, a ti ya te tocó, le toca a fulanito”. A veces, llevando un

listado... Lo que hacemos, a veces es que el niño que te va a ayudar ese día, el que va a ser tu secretario o lo que sea, pues...llevas un listado en el que vas poniendo que niño te tocó y, de manera que les toque a todos, (digo que no se te olvide a quién ya le tocó y a quién no), pues lo apuntas.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

¿Pues como lo acepto? Pues, te digo, es que cada uno es diferente. Poniéndote con el niño, escuchándolo, dándole su tiempo para cada cuestionamiento que tenga o cualquier cosa, poniéndole atención, hablándole directamente. Yo creo que es la manera en la que puedes darte cuenta de cómo son y...pues valorarlos.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

¿Con los que no se esfuerzan? Pues no, al contrario, es un reto. Es... pues hablar con el niño y hablar con los papás, porque el apoyo de los papás es muy importante. Entonces, cuando hay un niño, y sí ha habido... Digo: acá no es como en primaria, que tienen bajas calificaciones. Pero, lo notas en el niño que no participa, que se aísla, que a lo mejor no pronuncia correctamente, ¿sí? Pero, la idea es hacer equipo con el papá o, en el caso del niño con necesidades especiales, si tienen maestra sombra o un terapeuta o algo, hacer equipo con ellos... pues para motivarlos a que salgan. Pero sí, no lo siento que sea algo que me deprima o algo, sino al contrario, es un reto que tienes que superar, ¿no?

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Pues yo creo que, al menos, intento atender a todos por igual. Pero, sí va a haber siempre el niño que ocupe un poco más de atención, un poquito más que te detengas. Pues sí, si hay un niño que (por decir algo) das una instrucción y ves que todos lo están haciendo, pero hay uno que no, si no lo hace es porque no puede, siente que no sabe o cualquier cosa. Pues, sí te detienes con él, te acercas, lo motivas, a lo mejor le ayudas poquito para que agarre confianza. Pues de esa manera.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Pues sí, sentimiento primero, porque quieras que no te involucras. Te involucras y sí te da... pues te produce diferentes sentimientos. Por ejemplo, me ha tocado casos de que veo a la familia muy bien y, de repente, pues los papás se separaron y a mí sí se me apachurra mucho el corazón, la verdad. Sí me entra... no angustia, no angustia, pero sí una sensación de querer ayudar para apoyar, para tratar de que todo vuelva a la normalidad, ¿verdad? Me ha tocado hablar con papás que... precisamente, la semana pasada hablé con una mamá y le dije: “señora, no es mi intención meterme en la situación familiar, pero yo sí los motivo a que, si hay oportunidad de diálogo, de reconciliación, lo busquen por el bien de los niños”. El sentimiento que me da es diferente, dependiendo del caso, pero trato de hacer que lo que siento no influya. Por ejemplo, si algo me enoja, pues no vas a actuar de manera enojada. Trato de tener mucha paciencia, ya sea con el niño, con la mamá... ¿Qué sentimientos? Pues son muchos, no es sólo uno en especial.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Pues de la misma manera que te digo: platicando con los papás o con la persona encargada, los abuelitos o quien sea que se ocupe del niño.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues formando a los niños, enseñándoles los valores, enseñándoles lo que es correcto y lo que es incorrecto. Más que nada, que ellos puedan razonar, o sea, darse cuenta, no hacer las cosas por hacerlas o porque les dijeron, sino darse cuenta. Siempre les digo a los niños que: “si haces cosas buenas, las consecuencias son buenas y si haces cosas malas, las consecuencias son malas. ¿Cuáles consecuencias te gustan a ti? Entonces, ¿qué tienes que hacer?”. De esa manera, yo creo que ayudo a que en un futuro sean buenos ciudadanos.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Pues precisamente lo que te decía: tratar de que en esta edad que son puras esponjitas, darles las herramientas para que en el futuro tomen buenas decisiones.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Los niños ven a la maestra como la mamá y todo imitan. En casa, imitan lo que hizo la maestra y aquí en la escuela, imitan a los papás. Entonces, definitivamente, somos ejemplo para con ellos y los niños están aprendiendo de ti. Definitivamente, sí eres ejemplo. Por eso, hay que tratar de hacer las cosas bien. Si ven que la maestra se enoja, regaña o grita, pues ellos van a hacer lo mismo.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Es muy importante. Como ellos te están viendo y te están viendo todo el día... Definitivamente, necesitas aprender a controlar tus emociones, a hacer lo correcto, ser justo, ser paciente... Todas las características que se necesiten en el aula.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

No sólo en un docente, en todos. Ahora sí que como dice el refrán: arrastra más o hace más tu actitud como ejemplo que lo que digas. El ejemplo dice más que las palabras. A lo que se refiere es eso: tú puedes decir muchas cosas, pero si haces lo contrario ellos lo ven. Lo que le va a pesar más es lo que hiciste y no lo que dijiste.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Claro, siempre. Siempre hay que decir las cosas como son, la verdad y no tratar de engañar. Al final, la verdad siempre sale a flote. Siempre les he dicho a mis hijos que, si dices una mentira, a la larga se sabe. Entonces, ¿para qué la vas a decir? Pues igual con los niños.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, porque el niño desde que llega a la escuela ya es responsabilidad de la escuela. Incluso ahorita, que no estoy con grupo, pero estoy a cargo porque soy la directora. Entonces, en todos los aspectos soy la responsable. Aunque el niño esté con su maestra y la responsable sea la maestra, pero lo que pase me compete también a mí. Es tu responsabilidad.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Pues, mira, yo creo que todos los niños son diferentes y tú puedes tratar de que un niño logre, pero no todos logran lo mismo. Todos son diferentes. Por ejemplo, ahorita en la escuela hay niños que ya están leyendo y otros que no. Entonces, ¿qué tan responsable te puedes sentir tú de que el niño lea o no lea? En preescolar no estamos para eso. Pero, la presión de los papás que quieren que el niño lea y así, de alguna manera, te puede hacer sentir mal. Yo les digo a las maestras que nosotras en preescolar no estamos para eso, sino para darles las herramientas y habrá niños que lo logren porque ya tengan la madurez y otros que no, que aún estén en el proceso. Entonces, yo creo que no debe uno sentirse mal, si sabes que estás haciendo bien tu trabajo. Te puedes sentir mal cuando sabes que deberías haber hecho algo y no lo hiciste. Pero, si tú sabes que lo estás haciendo bien y hay algo que el niño no logró, es porque no es el tiempo, no es el tiempo todavía.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Hablar, dialogar. Definitivamente, la mejor arma en todos los aspectos es el diálogo.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Pues siempre, sobre todo cuando estaba de educadora. Aquí en la escuela no tienes tiempo de planear. A lo mejor evalúas, haces anotaciones, o sea, trabajas con los niños y evalúas lo que hiciste en el día. Definitivamente, llegas a tu casa a hacer planeaciones y a preparar el material del otro día. Entonces, sí. Sí que se invierte tiempo en eso.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Sí me ha pasado. No es así como que todo el tiempo, pero sí suele pasar. No es muy común porque no puedes dejar tu vida para atender la de tus alumnos. Pero, sí hay momentos, ¿no? Por ejemplo, me tocaba llegar a la casa y platicar con mi esposo sobre la escuela y cosas que me habían pasado. De alguna manera, estas invirtiendo tu tiempo en darle seguimiento. Son situaciones y momentos, ¿no? No es algo que...dejes de vivir. Uno sigue su vida y trata, en lo posible, de hacer lo que puede hacer.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Nada más que siento que esta es una profesión que me gusta. Me apasiona estar con los niños, ver su desarrollo y que estén aprendiendo y descubriendo. Sobre todo, me maravillan las nuevas generaciones porque el niño ha ido cambiando a lo largo del tiempo, no siempre ha sido igual. El niño de ahorita ya viene como más despierto, con más experiencias... Todo ha ido evolucionando, entonces son un reto cada día. En mi caso, antes no necesitabas buscar tantas innovaciones con los niños y, ahorita, tienes que hacerlo porque te ganan. En lo tecnológico y todo eso, tienes que estar al día porque los niños vienen bien “truchas”, bien “chispas”. Entonces, sí siento que es un reto para las maestras el darles hoy en día la clase, que el niño se interese, que el niño aprenda... Pero, me gusta.

### **ENTREVISTA 19**

#### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Lo que hago para generar un clima de confianza desde el inicio del ciclo escolar son muchas actividades de relación interpersonal entre maestro y alumno, que ellos sientan confianza conmigo y seguridad. A veces, son niños que ya tuvieron clase conmigo antes o ya llevan un tiempo en esta escuela, pero siempre ellos sienten el cambio. Entonces, darles mucha confianza, mostrarles su salón, que ellos sientan que están en un lugar de seguridad, que estoy aquí para ellos. Quiero que no me vean sólo como una imagen de exigencia y de que tienen que cumplir conmigo, sino que estoy aquí para ellos, para ofrecerles respuesta a ellos.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, al inicio les hacemos entrevista de todo su contexto social y familiar. A cada reunión que se va haciendo con los papás a lo largo del ciclo, pues se va reafirmando esa información que nos dieron los papás, asegurándonos que sea cierta y de que en

los detalles que tenga cada niño, realmente vaya habiendo un avance. Es el único contacto que realmente con ellos...mediante esa entrevista y mediante las evaluaciones inicial, media y final.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Pues haciendo las adecuaciones pertinentes e indicadas. He podido llevar una misma planeación con niños de distintas edades en un mismo salón de clases, pero haciendo las adecuaciones necesarias a su nivel. Es importante adecuar el grado de dificultad y buscar si la evaluación realmente va a ser exitosa. Desde un inicio, plantearse si la actividad va a funcionar y, si no, ver qué modificaciones le puedes hacer, pero no perder la meta de esa planeación. En todo caso, buscar otra actividad de otra planeación, pero que la meta no se pierda.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Ahorita, los tengo separados en tres mesas a los alumnos. Casi siempre, los cambio a diario para que convivan con todos los niños del salón. Utilizo el semáforo para la conducta y el reloj para que vean el control y manejo del tiempo. Ya conociendo a tu grupo, puedes pensar qué tanto tiempo necesitarán. Al inicio de la mañana, casi siempre son actividades de pensamiento lógico o análisis y, ya después del recreo, actividades de pintura o relajación. Organizo mis clases según lo que veo que los niños pueden hacer y qué es lo que más les apetece.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Busco la manera, cuando son necesidades muy específicas de aprendizaje o del lenguaje, de trabajarlo con los papás. A veces, sí que podemos trabajarlo en el aula para que vayan a la par que sus compañeros y, otras veces, sí que es necesario ese refuerzo por parte de casa. Entonces, sí que se llevan alguna tarea extra, sin hacerlos sentir fuera del grupo, para que los papás en casa pongan un poquito más de empeño y ellos no lo sientan tan pesado aquí en clase.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Uso estrategias de conducta para todos, tanto para los que se portan bien, como para los que se portan mal. Si un niño que se porta bien, de repente un día se porta mal, pues él también lleva esa misma consecuencia. En este sentido, la respuesta a la conducta es equitativa. En algunas actividades que yo sé que son un poquito más complicadas, pues me acerco más con esos alumnos o les doy alguna instrucción más específica a ellos.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Es que todos son muy diferentes, muy distintos. Cada uno tiene un contexto familiar muy distinto y, hay veces, que lo que veo que tienen son más necesidades familiares que educativas. Creo que eso es un trabajo porque he estado reforzando mucho su autoestima y autoconfianza, al ver que carecen de eso en casa. Entonces, siento que eso es una necesidad muy grande. A veces, es muy duro decirles a los papás: “el niño muestra que le hace falta cariño”. ¿Cómo le vas a decir a un papá que se nota que no le está dando cariño a su hijo? Pero, es necesario porque la labor docente llega hasta cierto punto, no puedes llegar más allá. Siento que un niño que no está listo en cuanto a autoestima y seguridad, le va a costar bastante avanzar en todo lo pedagógico.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

En algunas ocasiones, como todo ser humano, me llegan los momentos de frustración. En esas ocasiones, lo mejor es no mostrarlo en el aula para nada, sino buscar la manera de solucionarlo yo en mi espacio o buscar cómo voy a afrontar eso. Enojarme o frustrarme, pero nada frente al aula, que ellos me vean neutral, que estoy ahí para ayudarlos y que no tengo ningún problema con ese niño en concreto. Principalmente, los niños que han tenido esas conductas apáticas durante las actividades, pues soy firme con ellos porque todo eso viene a raíz de algo. Entonces, soy firme porque quiero que entiendan que la rutina escolar no va a cambiar por su actitud, sino que lo que tiene que cambiar es su actitud. El niño tiene que comprender que no siempre los adultos van a hacer las cosas por él, sino que a veces es él quien tiene que hacer un cambio en él mismo. Trato de buscar un espacio en el recreo para platicar con él y que sienta que esas cosas no sólo le pasan a él, sino que le pasa a mucha gente.



9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Con los niños de necesidades educativas especiales, intentamos que los papás no los sobreprotejan demasiado y nosotros los tratamos como con más juego. Tratamos de acercarnos a estos niños en un espacio donde no se evidencie eso delante de los otros niños, que él se sienta que lo va a lograr si se esfuerza un poco más. Hay que motivarles la capacidad por querer y querer aprender más.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Pues mucha tristeza, desesperación. El trabajo del docente llega hasta un punto en el que ya no te puedes cruzar más, entonces hay situaciones en las que no te puedes involucrar tanto como quisieras. A veces, sí es muy estresante y desesperante porque te da una tristeza que no puedes manejar porque no eres responsable de lo que está pasando. Muchas veces son los papás los que tienen el manejo en esas áreas, entonces nada más queda tratar de hacer el esfuerzo de trabajar con ellos, hacer lo que se pueda dentro del aula e ir capturando avances.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Dentro de la escuela, tenemos una psicóloga que evalúa a los niños. Si es un caso muy extremo, pues ya se dirigiría a las autoridades necesarias. Cuando vemos que se trata de un caso muy grande, en el que el niño necesita protección de alguien de fuera de la escuela, pues buscamos la manera de poner una denuncia anónima para llegar a otro punto que nosotros dentro de la escuela no podemos lograr.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Creo que el trabajo docente tiene mucho que ver con eso. El trabajo que hacemos en el aula trata de poner una semillita en el niño sobre el conocimiento de lo que es la justicia. Como docente, es tu trabajo hacerles que se den cuenta de la importancia de la equidad, de que todos los que estamos en ese salón somos importantes y que todos podemos lograr lo que deseemos. Intento decirles que sueñen mucho y que todo eso lo van a poder lograr porque en serio que lo van a poder lograr. Son niños, tienen la capacidad de poder hacer todavía lo que ellos quieran. Entonces, que se

sientan valiosos como persona y que respeten que los demás también lo son. Creo que eso tiene que ver con la justicia porque tiene que ver con la arrogancia y con el no hacer a los demás sentirse menos. Esperemos que les estemos transmitiendo en el aula el ejemplo siendo justa con ellos.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Les explico mucho de las situaciones reales que están pasando como, por ejemplo, cuando pasó el temblor en México. De ahí salió que algunos niños querían ser ingenieros para arreglar las casas y otros trabajar en rescates. Entonces, se trata de que ellos tengan la capacidad de reconocer las problemáticas que los rodean y que ellos sepan cómo pueden ayudar.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Pues, en todos los sentidos desde que estás ahí en el aula y lo niños todo lo están observando, todo lo están escuchando. Predicar con el ejemplo, que ellos vean el ejemplo dentro de la escuela como algo muy real, que no crean que tienen que hacer las cosas sólo porque se las estemos diciendo, que ellos vean que es algo que sí funciona.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Pues, sí es muy importante porque, como te digo, tienes que darte cuenta de que es un espacio en el que tienes que ser neutral. Ellos todo lo están captando de ti. A lo mejor un día no tienes el mejor humor del mundo, pero tú a la escuela vienes con un propósito y es motivarles.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Sí. Fuera del aula tenemos nuestra vida personal y pueden juzgarnos por lo que podemos o no podemos hacer. Por eso, es importante tu actitud frente a tu conducta y frente a los niños, pero también es importante que se respete tu vida personal. Entonces, tu actitud es la que no debe de cambiar, pero tu aspecto fuera del aula o tu forma de vestir es completamente aparte.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Creo que, a veces, hay cosas que no puedes explicarlas, pero hay que ser lo más sinceros que se pueda porque todas las respuestas van a necesitar obtenerlas algún día, aunque sean difíciles de manejar. Para nosotros que estamos grandes, hay cosas difíciles que ellos, al estar aún pequeños, las toman de forma natural. Entonces, hay temas que creemos que no podemos hablar con ellos, como la muerte, porque son difíciles para nosotros que ya tenemos experiencia, pero para ellos que los desconocen, no lo son. Entonces, hay que ser sincero, respetando siempre el espacio que corresponde a decisiones de los papás.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, me siento responsable de sus aprendizajes y de su cuidado, de estar en guardia. Siempre estamos organizados de manera que tengan un espacio donde los podamos estar vigilando. Sí me siento responsable de su cuidado, de su aprendizaje y de los avances que van teniendo.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Yo siento que sí es un noventa y cinco por ciento. Es muy importante trabajar con los padres de familia. Las actividades que trabajamos y los temas que planeamos es algo que hacemos nosotros. Entonces, es mi responsabilidad involucrarlos a ellos para que se responsabilicen de esa manera. Si yo no los involucro, no se van a involucrar ellos solos.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Intento que tengan mucha confianza conmigo. Soy muy afectiva con ellos, los abrazo, les hago cariños. A las niñas las peino... Que ellos sientan que soy una persona en la que pueden confiar, podemos jugar, podemos todo. Siempre dejando claro que soy su maestra y hay respeto, pero que ellos se sientan cómodos, que les guste entrar al salón.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

En general, con las planeaciones, las evaluaciones, el material didáctico que voy a utilizar con ellos. Todo lo que voy a utilizar con ellos en clase. Intento avanzar aquí todo lo que pueda, pero sí que me tengo que llevar a veces algo de trabajo a casa.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

A veces siento que sí. He tratado de balancear y de encontrar el equilibrio. Al inicio, cuando empecé a trabajar, sí. Ahorita, ya he encontrado como el equilibrio. Incluso mi pareja me decía que todo lo que le contaba era de los niños. Es que es difícil desconectar, todo te lo llevas contigo. Pero, sí hay manera de buscar ese equilibrio en el que hay cosas que tienes que dedicarte para ti y hay cosas que tienes que dedicarte para tu trabajo.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Me gustó mucho la entrevista porque habla de la relación tuya con tus alumnos, que es algo que casi nunca tomamos en cuenta. Sí es importante tener esa relación porque de ahí parte todo lo demás.

## **ENTREVISTA 20**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Lo primero que hago es la presentación por parte mía y por parte de los alumnos. Empiezo con algunas dinámicas rompehielos, hacerles preguntas sobre sus gustos y los niños solitos participan. Son muy abiertos en ese sentido de platicarte, de quererte decir todo lo que pasó en su día. De esa manera yo genero la confianza al inicio. Ya con la marcha del ciclo escolar, uno se va acercando a ciertos alumnos que tú observas que tienen cierta dificultad o que son más tímidos y vas viendo de qué manera puedes hacer que sobresalgan del grupo.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a?  
¿De qué manera?

Sí. De hecho, al inicio del ciclo escolar, las juntas con los papás trato de hacerlas de forma individual para poder platicar más a fondo acerca de su hijo. Lleno unas fichas con los datos de papá y de mamá, sobre cuánto tiempo trabajan, cuánto tiempo pasan con su hijo, cuánto pudieran estar con ellos haciendo tareas. Todas estas rutinas de la semana las recojo en un archivo. Así, puedo saber qué tanto tienen de tiempo de clases extra, qué tanto tiempo tienen para las tareas del colegio y ver la manera de cómo planear los trabajos que se dejan para casa. Eso es al inicio. Durante el ciclo escolar, si surge cualquier situación, se platica más con los papás de la problemática o de las observaciones que uno ve. Se van programando citas con ellos cada bimestre.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

Generalmente, los grupos no son iguales. Pueden ser muy parecidos, pero no iguales. Se puede ver qué grupo va avanzando un poquito más y qué grupo tiene más dificultades de un mismo nivel. En una misma planeación sí que haces las adecuaciones que se ocupan para cada grupo. Con un grupo igual haces actividades que refuercen esos conocimientos y con el otro grupo, pues igual sólo haces las más básicas. Entonces, sí que se hacen las adecuaciones. Difiero en que una misma planeación tenga que ser para los dos grupos. No se puede porque cada grupo es diferente. Si ya de por sí cada grupo es diferente entre sí, ahora sí que las características por grupo sí difieren.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Pues dependiendo de las características del grupo se trabaja de diferente manera. Puede que el grupo no logre trabajar por equipos porque se desorganizan o no logran esa empatía con sus compañeros y trabajan mejor de manera individual. Entonces, ya uno va viendo cómo lo hace. Se trata de manejar tiempos por los contenidos y los aprendizajes que se tienen que lograr en un determinado tiempo. Creo que es un factor importante para la organización el ver el tiempo que se tarda en realizar las actividades. Uno va viendo conforme al trabajo de los alumnos cómo pueden lograr

un aprendizaje más significativo. Con respecto a las estrategias metodológicas, uno se organiza en función de los contenidos. Si no llevaras una planeación, ahora sí que estarías perdido porque el tiempo te come.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Pues trato de buscar muchas cosas que a ellos les puedan llamar la atención. Si los niños son más de dibujar y pintar, pues busco para hacer las sumas y restas con dibujos. Trato de buscar esos ejercicios y actividades que a ellos les puedan llamar la atención y que se entretengan y aprendan. Me cuesta un poco más de trabajo porque es tiempo extra fuera de tu horario de trabajo, pero sí vale la pena el esfuerzo porque los niños logran alcanzar lo que necesitan.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

En algunas ocasiones sí se tiene como la preferencia, pero uno mismo se tiene que poner la camiseta de las no preferencias, todos por igual. Si un niño se está portando mal, pues hay que ver que está pasando en casa para que esa conducta se pueda ver aquí reflejada en el salón. La cuestión de las preferencias... el trato debe ser por igual. Las consecuencias tienen que ser para todos por igual. Cero preferencias y trato por igual a todos los niños. Las mismas consecuencias para todos.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Con el respeto que se le tiene al alumno. Creo que las diferentes características son en sí del ser humano. Entonces, tratar de ver el por qué el niño se está portando de tal manera o por qué está tratando a sus compañeritos de tal manera, ahondar un poco en la situación de él mismo, de su familia y contexto de casa. Así lograr una empatía con el alumno y comprender la situación, platicar con el alumno. Entonces, aceptar que cada uno es diferente y con cada uno hay una manera de dirigirse, pero siempre está la cuestión del respeto hacia esas características que tengan.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

Pues sí hay ciertos niños que sí pueden llegar a tener mal comportamiento o bajo rendimiento escolar. Entonces, se les apoya, pero el trabajo no es nada más del maestro, sino que es del padre de familia, del alumno y del maestro. Sinceramente, si uno ve que la cuestión está por parte del maestro, de la escuela y del alumno, pero no de los papás, pues uno sí se rinde. Entonces, vamos viendo de qué manera el niño puede lograr los objetivos. Sí que puede ser desmotivado para el maestro si ves que no tienes el trabajo de la otra parte. Sí puede ser desmotivante en un inicio, pero sí que vas a poner todo de tu parte para ayudar al alumno y que se acerque más a la meta.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Generalmente, no tengo tantos alumnos con problemáticas, pero cuando los he tenido sí que me acerco más a los alumnos que presentan ciertas conductas agresivas con los compañeros. Entonces, sí que pongo más atención en esas circunstancias porque ya es algo que involucra a más personas, al resto de compañeros. Entonces, tiendo a prestar más atención en ese tipo de casos, darle seguimiento, estar observando y en constante comunicación con los padres de familia para ver si hay algún tipo de ayuda externa y yo seguir en la misma línea de trabajo. Serían esos y luego pudiera pasar a los que tienen mal comportamiento en el aula para ver cómo se comportan en casa o si es con algún compañerito en concreto y así.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Sí me da un poco de tristeza porque las situaciones son diferentes y me han tocado situaciones fuertes que el niño sí que requiere más atención. Hay situaciones en las que la falta de atención sí que ha tenido consecuencias muy fuertes en los niños y con simples palabras de aliento y atención, los hacen subir. A la vez que se sienten queridos, ellos se van a sentir bien y dentro de sentirse bien, está la cuestión de su trabajo. Empiezan a cambiar esa actitud que tienen dentro del salón de clase y eso es algo que sí me satisface. Pero, sí me entenece y sí me da tristeza ver las diferentes situaciones por las que pasan y más con los niños chiquitos.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Al inicio, cuando se presenta alguna situación, es el “puedes contar conmigo para lo que tú ocupes, si ocupas platicar, contar algo, aquí estoy”, brindarle ese soporte o esa confianza al alumno, mostrarle esa apertura para que él pueda tener la confianza de venir a pedirte o venir a decirte sus cosas. Inmediatamente, checar la situación por si requiere de otro tipo de ayuda, avisar al director y vamos viendo si requiere una llamadita a los papás o qué otra cosa. Es brindarle la confianza al alumno de que pueda acercarse a ti a contarte lo que él tenga dentro.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Considero que cada quien, si hace el trabajo que se pretende realizar, contribuye a una mayor parte a este objetivo, a esta meta. Uno cumple con su trabajo de la mejor manera, eficazmente. Entonces, no le veo yo la manera de que se presenten situaciones de otro tipo. Si se hace con respeto, con amabilidad y con empeño, todo se va acomodando.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Manejo de diferentes situaciones cotidianas. Las materias que llevan los niños en primero y segundo da mucho pie para hablar de situaciones que sucedan en casa, que sucedan a su alrededor. Entonces, ponerlos como ejemplo y preguntarles qué harían en esa situación o qué haría el personaje de tal cuento en esa situación. Les pongo situaciones cotidianas y ellos me van platicando y van llevando a que se pongan ellos mismos el ejemplo y aprenden de esa manera.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Creo que desde la manera en que llega uno al salón de clase. El hecho de saludar, de decir buenos días, la organización que tú llevas en el salón. Incluso, tu misma presentación, tu peinado. El simple hecho de tener organizadas las cosas, de tener organizado el espacio. Ellos tienen su casillero y tienen que ver que tú tienes el espacio del profesor ordenado porque ellos toman el ejemplo de uno. Ahí es donde les vas platicando de la importancia del orden y del respeto por el espacio.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?



Pues le doy mucha importancia porque los más chiquitos son los que absorben todo. Observan y absorben. El hecho del manejo del vocabulario, de empatizar con ellos en ese sentido. Con palabras que puedan tener doble sentido, hay que dejar muy claro el tema en el que se está tratando para que no se malinterprete.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Considero yo que sí. Es muy importante la consonancia entre lo que tú vienes y les enseñas a los niños, con lo que tú haces allá afuera. No difiere si estás en el trabajo o si estás en tu casa. El hecho de que lo lleves a la práctica en todos los ámbitos, pues es ser coherente contigo. Lo que respetas aquí, también lo haces en tu casa y con tus amigos. Entonces, sí considero que debe ser coherente. Si vienes y actúas de una manera en el trabajo, pues también debes actuar de la misma manera en otros ámbitos.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Considero yo que sí. Sí debe ser sincero porque eso te permite generar el ambiente de confianza. Obviamente, hay ciertas situaciones en las que no puedes decir todo del todo, pero sí ser lo más sincero con el niño cuando se presenta. Entonces, él lo va a ver y genera esa confianza para que, si pasa algo, él tenga esa apertura de venir y platicar.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí me sentiría responsable si algo les llegara a pasar. Obviamente, uno es el responsable de lo que ocurre en clase y en el recreo. Es estar al pendiente de tus niños, pero también estás al pendiente de los otros niños. Uno es el responsable de lo que suceda aquí dentro de la escuela. Incluso, si están en otras materias, como educación física o computación, también eres el responsable de lo sucedido. El otro maestro estaba a cargo en ese momento, pero uno es responsable de verificar cómo pasaron las cosas, cómo sucedió y qué se necesita para que se le atienda. Cualquier situación de mal comportamiento o de conducta, también. Cuando pasa algo, los maestros se acercan a platicar al maestro que es titular del grupo para que esté al tanto.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Uno es el que está a cargo del grupo. Entonces, en cierta manera yo pudiera decir que es un cincuenta y un cincuenta. Es un cincuenta por parte del maestro, de la institución, y por parte del alumno. El otro cincuenta es del trabajo que se realiza en casa y del apoyo que se pueda requerir de ellos para que el alumno pueda avanzar. Entonces, no me dejo tanto la responsabilidad porque yo sé y entiendo que no está en mis manos, muchas veces, que el niño logre el hecho de aprender. Entonces, sí pongo de mi parte la cuestión que a mí me toca, pero sé que existen otro tipo de factores que no me va a permitir que el niño logre lo que yo propongo. Está el tema del apoyo con las tareas en casa, las necesidades o dificultades que el niño pueda tener, la motivación intrínseca... Son diferentes factores. Entonces, yo podría responsabilizarme de un cincuenta y el resto son diversos factores que pueden interrumpir o dificultar.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Trato de acercarme a platicar con ellos. La cuestión del simple “¿cómo te sientes hoy? ¿cómo estás? ¿qué hiciste ayer?” El interesarte por su día o por ciertas situaciones que tú llegas a conocer, como que va a ser su cumpleaños o que se va de viaje... Es importante el hecho de que te acerques, de que preguntes por lo más mínimo. Ellos se alegran y notan tu interés. No te quita tanto tiempo, es algo diario. Ellos ya luego se acercan y platican todo, les gusta.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí. Comparo mucho porque tengo otros amigos que tienen otros trabajos. Lo que comentaba con ellos es que el hecho de ser maestro no es dar clases y ya, sino que es un trabajo que te quita de tu tiempo, a diferencia de otros trabajos de oficina que haces sólo tus horas. Aquí voy a trabajar y tengo trabajo ya para adelantar o para hacer para el día siguiente. Entonces, sí que tomo tiempo para planeaciones, para hacer material, para los eventos de la institución. Entonces, sí requiere de tiempo extra. El hecho de buscar material en la computadora, que se te van las horas... Incluso para la revisión, sacar promedios... Son cosas que no puedes realizar en tu

jornada laboral porque los niños requieren toda tu atención. Te quedas un tiempo más o te llevas el trabajo a casa, muchas veces. La cantidad de tiempo cada día difiere, así que no podría decirte.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Sí. Una de las preguntas que siempre me hacen los papás es si soy soltera y tengo hijos. Cuando digo que no tengo hijos, me dicen: “con razón”. Siempre que me preguntan eso, me cae el decir que sí que le dedico mucho tiempo a mi trabajo y sí que descuido un poquito mi persona. Mis pasatiempos, mis salidas... Hay fines de semana que no puedo salir porque tengo que sacar lo que viene de la semana siguiente. Entonces, sí que descuido un poquito lo que son mis tiempos libres. Sí me absorbe el trabajo, por lo menos a mí sí. Creo que en ciertos momentos el estrés es demasiado por la responsabilidad que tienes.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

Estuvo bien. Me agradó mucho. Son preguntas que uno saca de su propia práctica docente. Me agradó mucho porque la entrevista es sobre lo mismo que uno vive dentro del aula.

## **ENTREVISTA 21**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Para generar un ambiente de confianza, pues primeramente nos conocemos. Al inicio del ciclo escolar, más que clase, hacemos actividades para yo conocerlos y ellos conocerme a mí. Ya de ahí, partimos.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, sí lo tengo en cuenta. Conocemos a cada uno de los niños a lo largo del transcurso escolar y es muy evidente cómo es el tono familiar en que vive cada niño. Nos damos cuenta cuando hay un entorno familiar diferente a lo que debe ser el contexto de un niño, por su conducta, y tratamos de trabajar de manera más personalizada con esos niños y los padres de familia.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

La planeación la hacemos y es para un grupo. Si hacemos una planeación para dos grupos, por supuesto tiene que tener sus modificaciones que tenemos que aplicar dependiendo del contexto de cada grupo.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Estrategias de todo tipo. Tomamos un poquito de todo lo nuevo que va saliendo. Hacemos mucho uso de la tecnología, del proyector, de internet, del cañón. Usamos la tecnología con ellos.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Cada niño es diferente y tiene sus diferentes necesidades. Entonces, si tengo algún niño que se me está rezagando, aunque tenga la misma planeación para todos, tengo que hacer una adecuación especial para esos casos.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

A todos se les trata de manera igual y tienen los mismos derechos. Tratamos de hacer igual con ellos y no tener alumnos preferidos, ni nada del estilo. La manera en que lo trabajamos es que cada quien es distinto y hay unas áreas en las que se le ve mejor que en otras, pero tratamos de tratarlos a todos por igual y de manera equitativa.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

Cada uno es diferente y los aceptamos tal y como son. Cada grupo es diferente y cada año cambia. Vamos haciendo adecuaciones, innovando y buscando nuevas alternativas.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

De repente, sí te baja un poquito el ánimo y, de repente, es difícil. Lo que trato de hacer es buscar nuevas estrategias, buscar actividades diferentes. Ahorita, estoy trabajando con actividades interactivas.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Por lo general le doy más prioridad a los niños que tienen problemas de conducta. Tratamos de citar a los papás y tener interacción con apoyo psicológico, entre otras cosas.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Pues me preocupa, es de preocupación. Muchas veces, las situaciones que ven en casa pues son punto y aparte de nosotros, no podemos involucrarnos, entonces...

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Aquí los apoyamos lo mejor que podemos. Si vemos que hay una problemática grande, se platica en dirección y dirección hace una junta y citamos a los papás para ver de qué manera los podemos ayudar. Si vemos que no funciona con una cita con los papás, ya sí es obligatorio acudir al psicólogo o a otro especialista.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

Pues inculcando y enseñando los valores. Pero, más que nada, con la práctica del día a día y con el ejemplo.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Darles lo mejor de mí, tratar de enseñarles lo más que puedo con distintas estrategias y recursos. Más que nada, enseñarles valores como el respeto. Siempre les comento que: “si quieres respeto, respeta tú primero”.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

En todos los sentidos soy un ejemplo porque están la mitad del día conmigo y la otra mitad en su casa. Entonces, las cosas que yo haga, positivas y negativas, las van a reflejar en casa, así como reflejan aquí las cosas que pasan con papá y mamá.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Bastante. De repente, un día me doy cuenta de que llego de malas y me afecta en toda la práctica docente. Me doy cuenta de que al cabo del día me estoy poniendo mal, me estoy enojando porque tengo cosas arrastrando de mi casa o así. Entonces, sí procuro tener mi actitud un poquito más relajada y dejar todos los problemas fuera para que no afecten a los niños.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Claro que debe haber coherencia.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Claro que sí, pero de repente hay cosas o situaciones que no les puede decir uno porque son cosas que son punto y aparte de la práctica docente y no nos corresponde decirles a ellos. Pero, sí, tratar de ser lo más sinceros con ellos. Considero que sí.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, si me siento responsable, más que nada cuando están conmigo en mi clase o en el horario de recreo. Si a alguien le golpean o a alguien le pegan, alguien dijo alguna mala palabra o algo... Cualquier situación que se presente, yo soy la responsable de ellos y procuro estar lo más pendiente que puedo y no descuidarlos para evitarme una situación que se vaya de mis manos.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

Normalmente, siempre me he sentido cien por ciento responsable. Si no tienen el avance que yo he querido o que yo ocupo, me preocupo y me culpo mucho. Este año he empezado a soltar y a entender que muchas cosas están fuera de mi alcance porque, si no hay un apoyo de la familia o un apoyo psicológico, no los puedo ayudar. Están fuera de mi alcance. Entonces, es parte de casa, apoyo a casa y parte de la escuela.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Soy muy estricta y cuando es no, es no. Así como los regaño y de repente les levanto la voz (ya ves que tengo la voz muy gruesa), también soy muy cariñosa con ellos. De repente se da que hicieron algo bien y los felicito, los abrazo. Procuro ser muy flexible: ser estricta cuando se requiere y ser cariñosa también. Hay tiempo para todo, para los abrazos y cariñitos y para el trabajo también.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Sí, sí invierto mi tiempo libre. Normalmente, la docencia absorbe mucho tiempo fuera del aula. Uno cree que nada más es hasta la salida a las tres de la tarde, pero absorbe más tiempo de eso porque tenemos que hacer planeaciones y llenar formatos para el gobierno. También tenemos que buscar material y estrategias nuevas. Entonces, de repente si hay algún niño que tiene alguna problemática en casa o tiene alguna situación particular, hay que buscar estrategias para solucionar esa situación. Entonces, normalmente tenemos un trabajo de más de ocho horas al día, ya que suelen ser de doce a trece.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Sí, sí llega a pasar. Por ejemplo, estoy en mi casa en vacaciones y, de repente, pienso en qué voy a hacer para que aprendan lo que tienen que aprenden, cómo voy a nivelar a este niño que no tiene apoyo en casa. Entonces, sí llega a pasar, pero lo más importante es que tienes que aprender a soltar. A veces, te llevas los problemas

de ellos y son cosas que no te corresponden. Aunque hagas lo mejor de ti, si no hay apoyo en casa, no va a funcionar.

### **Otros comentarios libres sobre el tema**

## **ENTREVISTA 22**

### **Batería de preguntas**

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula? ¿Y con cada alumno/a a nivel individual?

Depende del grado. Cuando entro al aula, uno debe de ser abierto para que tengan la confianza de poderse acercar a uno, ¿no? A nivel individual, depende de cada niño, pero sí me acerco mucho porque soy muy maternal. Entonces, como soy muy maternal se apegan un poquito más a mí. En Estados Unidos es diferente porque hay lugares en los que no se puede ni abrazar al alumno. Pero, en México es diferente, nuestra cultura es diferente y sí los apapacho y eso hace que se acerquen más a mí.

2. (CON) ¿Tienes en cuenta el entorno familiar y social en que vive cada alumno/a? ¿De qué manera?

Sí, tenemos mucha comunicación con los padres de familia. Todos los días, al saludar a los niños, les pregunto cómo les fue en casa. Tenemos también una página de padres y maestros en Facebook para comunicarnos. Los papás se sienten con más confianza en Facebook, entonces pues por ahí. Pero, antes que nada, les pido consentimiento a los papás para abrirla y para subir fotos de eventos y así. Es un grupo cerrado pues.

3. (CON) ¿En qué medida crees que una misma planificación docente se puede utilizar en distintos grupos de alumnos/as?

La verdad es que yo sí tengo una misma planeación que utilizo para dos grupos porque trabajo con A y B. Siempre hay un grupo que va un poquito más adelantado. Entonces, siempre hay que modificar las dinámicas, tiempo de trabajo. Siempre lo



modifico y le doy un margen para cumplir el trabajo y las horas. Sin mi planeación, yo me pierdo. Necesito tener las cosas escritas, aunque a veces se me ocurren otras cosas y cambio la dinámica. Depende de cómo estén ellos también porque la conducta tiene mucho que ver. Entonces, sí creo que se puede usar, si haces las modificaciones necesarias.

4. (H) ¿Qué estrategias organizativas o metodológicas utilizas en el aula?

Nosotros trabajamos por tiempos. Casi siempre es la lección primero y luego les doy unos minutos (por ejemplo, diez) para la tarea. Depende de la actividad también. Siempre trabajamos con tiempos y el semáforo de la conducta. Sí me funciona mucho lo del tiempo, es lo que más uso.

5. (CON) ¿Cómo adaptas tu práctica docente a las capacidades y características individuales de cada uno de tus estudiantes?

Esa pregunta es muy difícil. En primero sí es un poco más difícil porque sabes que hay ciertos niños a los que sabes que tienes que acercarte a explicarles y ya sabes que hay muchas maneras de explicarles, dependiendo de cómo sea mejor que te vayan a entender. En sexto, sin embargo, ahorita y aquí en un colegio privado, la mayoría de los niños ya saben inglés y van bien. Nada más tengo que enfocarme en que quieran trabajar porque les gana la flojera. Entonces, hago juegos y actividades para motivarles.

6. (J) ¿Cómo intentas ser equitativo en el trato a tus alumnos/as?

Siempre lo intento. Lo soy. Los maestros nos tenemos que mantener al margen. Es difícil, a veces, porque hay niños que son muy cariñosos y se acercan mucho y pues tú también lo sientes, ¿no? Pero, no es tan difícil, es fácil, nada más ser siempre igual, formarles el hábito de que la maestra ya llegó y ya es hora de ponerse a trabajar.

7. (A) ¿Cómo aceptas y valoras las características individuales de tu alumnado?

De muchas formas, desde diario decirles cosas bonitas y, cuando hacen algo que ellos saben que no está bien, pues decirles. Me enfoco en lo positivo, ya te digo que soy muy maternal y los felicito cuando lo hacen bien.

8. (C) ¿Cómo te sientes ante el alumnado con mala actitud, baja motivación o que no se esfuerza? ¿Qué haces al respecto?

A veces con los niños de sexto sí llega uno a sentir, así como “ay”. Pero, lo superé. Cuando ellos llegan así de mal, que yo sé que no quieren trabajar o algo, lo que hago es meditación. Parece que eso no hace nada, pero bien que funciona porque ya se relajan y ya quieren trabajar o un juego así rápido. Pero ¿sabes qué? Uno tiene que agarrar bien las cuerdas y decir “hasta aquí”. Hasta en eso tiene uno que trabajar. Para todo tenemos que estar siempre al pendiente de los niños.

9. (C) ¿A cuáles de tus alumnos atiendes más? ¿En qué situaciones?

Las niñas, ahorita en el grado que están en la preadolescencia, creo que son las que más atención necesitan y son las que más se acercan, las que están más sensibles, las que lloran y así. Siempre que pasa algo, trato de convencerlas de que sus papás se enteren porque luego van a perder la confianza de decirme algo. Entonces, si yo voy y les digo a los papás... a menos que fuera algo muy grave lo haría. Trato de que sean ellas las que se lo cuenten.

10. (C) ¿Qué sentimiento te produce el darte cuenta de que un/a alumno/a tuyo/a está atravesando una situación problemática?

Fíjate que soy como muy aprehensiva, como que todo se me queda. Trato de que no, pero no lo puedo evitar. Entonces, lo que hago es hablar con él, trabajar con él, buscarle ayuda y trato de que no me afecte mucho a mí, pero pues no lo puedo evitar porque lo sigo viendo. La verdad que me pone muy triste las situaciones por las que pasen mis alumnos. Este año no me ha pasado, pero en otros casos sí. Me pasó que a una niña le pegaban y fue muy feo porque pensaba en la niña en casa y es muy frustrante a veces. Entonces, sí me afecta pues, pero tenemos que controlarnos para poder ayudarles a ellos.

11. (A) ¿Cómo ofreces protección o cuidado a aquel alumno/a que necesita ayuda?

Lo primero que hago es ir a hablar con los jefes porque trabajo en una institución. A partir de ahí, ya vemos lo que hacemos. Si es muy grave, a ver con quién corresponde contactar y así, eso es lo que hacemos.

12. (J) ¿De qué maneras crees que tú, como docente, contribuyes a una sociedad más justa?

La única forma en que yo pienso que puedo es a través de mis alumnos. Hablando con ellos de las injusticias, creo que es la forma en que puedo cooperar con la sociedad. Enseñarles a ellos lo que uno sabe para que ellos aprendan y para que cuando salgan al mundo, lleven esa semillita.

13. (J) ¿Qué haces para que tus alumnos sean en un futuro buenos ciudadanos?

Muchas cosas. Bueno, lo intento. Es enseñarles, ayudarles, que sean comprensivos, que todos somos iguales. Aunque yo sea maestra de inglés, no les estoy enseñando nada más inglés, les estoy enseñando valores. Entonces, yo espero que les haya ayudado eso para que ellos sean buenos ciudadanos.

14. (T) ¿En qué sentido crees que eres un ejemplo para tus alumnos/as?

Pues mira, desde la responsabilidad hasta ser una persona honesta, abierta, puntual, todo eso, lo que debe representar una maestra creo que sí lo he logrado y sí creo que ellos lo ven. Entonces, espero que se les quede un poquito de eso a cada uno.

15. (T) ¿Qué importancia le das a tu propia conducta dentro del aula?

Mucha, es la prioridad yo creo. Sí, es la prioridad. Mi conducta es lo que ellos van a ver, entonces sí es la prioridad.

16. (T) ¿Debe haber coherencia entre lo que un docente hace dentro y fuera del aula?

Muy buena pregunta. Yo creo que la vida personal es muy personal y creo que si un maestro es humano tiene derecho a hacer lo que él quiera fuera de la institución mientras no afecte a terceros. Entonces, ahí sí estoy de acuerdo en que cada quien puede hacer lo que quiera mientras no afecte a los niños, mientras cumpla con sus responsabilidades en la institución y en el aula. Mientras tú seas responsable y cumplas con tu trabajo, veas que tus alumnos están aprendiendo, creo que no tiene mucho que ver lo que tú hagas fuera.

17. (T) ¿Crees que un docente debe ser siempre sincero/a con sus alumnos/as?

Sí, creo que sí. Hay formas y más que son niños. Siempre puedes ser sincero, pero no mentirles. Creo que hay formas de decirles las cosas sin mentir. Creo que debe de haber sinceridad siempre en cualquier relación.

18. (R) ¿Te sientes responsable de lo que les ocurra a tus alumnos/as dentro del centro educativo? ¿En qué aspectos?

Sí, sí me siento responsable. Desde que me entregan un grupo, yo me siento responsable y cualquier cosa que pase, yo soy responsable absolutamente. Son como mis hijitos, son como mis niños. Cualquier cosa que tenga que ver con otro maestro o algo, siempre estoy al pendiente. Son treinta y tres, entonces no son muchos y sí, sí me siento muy responsable.

19. (R) ¿En qué medida te sientes responsable del éxito o fracaso académico de tus alumnos/as?

También, sería responsable de las dos cosas. Fracaso sería que no pueda lograr aprender inglés y creo que ese fracaso sería para mí personalmente, ni siquiera sería de ellos. Sí que me sentiría responsable, aunque hasta ahora no me ha pasado. ¿Éxito? Pues qué suave, ¿no? En el fracaso, buscaría yo cómo ayudarlo y buscaría cómo hacer para que sí salga adelante.

20. (R) ¿Qué haces para mejorar la relación con cada uno de tus alumnos/as?

Siempre ser abierta y ganarme la confianza de ellos, siempre estar al pendiente y platicar con ellos, estar atenta a sus situaciones, tanto aquí como por fuera si llegan contando algo que pase. Entonces, sí, siempre estar atenta con cada uno de ellos. Como te digo, todos los días les pregunto cómo les fue y qué hicieron porque luego a luego se les nota en la carita.

21. (H) ¿Inviertes tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia? ¿Por qué, en qué circunstancias o con qué fines?

Por supuesto que sí, desde planeaciones a proyectos, ideas. A veces, estoy dormida y me despierto con ideas, estoy soñando con ideas. Siempre en mi tiempo libre veo algo y se me ocurre cómo ponerlo en el salón, cómo hacer con los niños y así. El trabajo de la maestra es veinticuatro horas.

22. (H) ¿Crees que en ocasiones te preocupas tanto por tu alumnado que llegas a despreocuparte de ti mismo/a?

Me ha pasado, sí. Cuando un niño tiene algo, sí dejo de hacer cosas para poder atender la situación. He descuidado hasta cierto punto el tiempo de clase o algo para poder ocuparme de la situación personal de un niño.

**Otros comentarios libres sobre el tema**

Me pareció muy interesantes las preguntas. ¡Qué suave que estás haciendo esto y ojalá te salga todo bien con tu proyecto!