

## Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado<sup>1</sup>

Marina Pedreño Plana<sup>2</sup>; Ramón Mínguez Vallejos<sup>3</sup>; Eduardo Romero Sánchez<sup>4</sup>

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Junio 2021 / Aceptado: Julio 2021

**Resumen.** En los últimos años, el pensamiento de Lévinas se ha convertido en el soporte teórico de una nueva corriente ética en educación. El objetivo de este artículo es analizar cuáles son los puntos de encuentro entre el modelo teórico de la pedagogía de la alteridad y la práctica docente del maestro de Educación Infantil y Primaria. Se trata de un estudio cualitativo y comparado, que adopta el diseño de un estudio de caso, en el que se han realizado 44 entrevistas a maestros y maestras seleccionados mediante la técnica bola de nieve en dos contextos distintos: la Región de Murcia en España y Ensenada en México. En la entrevista, que fue diseñada y validada por expertos, se pregunta por las siete dimensiones o categorías que conforman la pedagogía de la alteridad y que son: el testimonio, la acogida, la contextualización, la heteronomía, la justicia, la responsabilidad y la compasión. Los resultados muestran que algunos elementos del modelo teórico como el testimonio, la acogida y la contextualización tienen más presencia en los discursos y praxis de los docentes que otras como la compasión y la responsabilidad. No se evidencian diferencias significativas entre ambos contextos (España y México) en cuanto a las categorías de la pedagogía de la alteridad consideradas como más cercanas y relevantes para la práctica cotidiana en el aula. Se concluye destacando que los vínculos interpersonales que se crean en la escuela van más allá de lo estrictamente curricular, dejando espacio a otros factores de índole ética que convergen en definir la relación educativa.

**Palabras clave:** ética; educación; Lévinas; pedagogía de la alteridad; práctica docente; relación profesor-alumno.

## Analysis of teaching practice from the perspective of the pedagogy of otherness: A qualitative and comparative research

**Abstract.** In recent years, Lévinas' thought has become the theoretical support for a new ethical current in education. The aim of this article is to analyse the meeting points between the theoretical model of the pedagogy of otherness and the teaching practice of the Early Childhood and Primary Education teacher. This is a qualitative and comparative study, which adopts the design of a case study, in which 44 interviews were conducted with teachers selected using the snowball technique in two different contexts: Region of Murcia in Spain and Ensenada in Mexico. The interview, which was designed and validated by experts, asks about the seven dimensions or categories that make up the pedagogy of otherness: testimony, welcome, contextualization, heteronomy, justice, responsibility and compassion. The results show that some elements of the theoretical model such as witnessing, welcoming and contextualization are more present in the teachers' discourses and praxis than others such as compassion and responsibility. There are no significant differences between the two contexts (Spain and Mexico) in terms of the categories of the pedagogy of otherness considered to be closer and more relevant to daily classroom practice. We conclude by highlighting that the interpersonal links created in the school go beyond the strictly curricular, leaving room for other factors of an ethical nature that converge to define the educational relationship.

**Keywords:** ethics; education; Lévinas; pedagogy of otherness; teaching practice; teacher student relationship.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumento. 2.3. Análisis de la información. 3. Resultados. 3.1. Testimonio. 3.2. Acogida. 3.3. Contextualización. 3.4. Heteronomía. 3.5. Justicia. 3.6. Responsabilidad. 3.7. Compasión.

<sup>1</sup> Esta investigación ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, a través del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad (FPU17/00102), y del Banco Santander, a través del programa "Becas Iberoamérica. Santander Investigación" (R-714/2017).

<sup>2</sup> Universidad de Murcia (España).  
E-mail: [marina.pedreno@um.es](mailto:marina.pedreno@um.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-1725-0615>

<sup>3</sup> Universidad de Murcia (España).  
E-mail: [rminguez@um.es](mailto:rminguez@um.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-2678-5224>

<sup>4</sup> Universidad de Murcia (España).  
E-mail: [eromero@um.es](mailto:eromero@um.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-5090-0961>

3.8. Peso relativo de cada categoría. 3.9. Categorías emergentes. 3.10. Diferencias y similitudes entre los dos escenarios investigados. 4. Discusión y conclusiones. 4.1. Discusión. 4.2. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Ortega-Rodríguez, P. J.; Pozuelos Estrada, F. J. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 301-310.

## 1. Introducción

Uno de los asuntos más preocupantes hoy, que parece volver vana la esperanza de mejorar la educación, es la constatación de la frecuente lejanía de la ética en el comportamiento humano<sup>5</sup>. Si ética y educación son inseparables, ¿cómo educar después de la “larga serie de sucesos desastrosos con la que la sociedad civilizada recayó en barbarismo o anarquía”? (Churchill, citado en Danchev, 2021, p. 5). Europa aún no ha logrado superar la suspensión de lo ético en la educación, porque Auschwitz –como acontecimiento histórico radical– ha marcado nuestra contemporaneidad, ha roto cualquier proceso civilizador y no permite que un proyecto sea educativo si no incluye al Otro.

Como muestra de esa carencia en educación sobresale el hecho de que, en nuestra historia más reciente, nunca se habían alcanzado unos niveles tan altos de instrucción y progreso material, junto a la larga lista de terribles y violentos sucesos de ‘odio hacia el otro’, expresión de reiteradas actitudes cainitas y nihilistas (Casanova, 2019). Por ello, tras la persistente defensa de lo propio frente a lo ajeno, del yo ante el otro extraño y diferente, en el actual escenario socioeducativo siguen apareciendo profundos sentimientos de desafiación y de ruptura del vínculo social, al margen de toda respuesta ética que pudiera ser favorable a la humanización del hombre o de la mujer (Gutiérrez, 2019).

Desde estas consideraciones, resulta evidente que la búsqueda del otro “debería ser el tema indiscutible de las ciencias humanas actuales” (Duch, 2019, p. 193) y, para nosotros, asunto central de un nuevo planteamiento educativo. Entre otras razones, por la actual mercantilización del ser humano y su tratamiento como un objeto o, para vislumbrar nuevas vías de solución a este asunto, la inequívoca necesidad de buscar el sentido de lo humano en el Otro y los otros. Pero esa búsqueda no debería estar ocupada en la dialéctica de las razones que se sostienen solo en el pensamiento y desde un determinado paradigma, porque desde ahí es imposible escuchar al Otro y a los otros.

Si los humanos somos seres gramaticales, ubicados en un tiempo y espacio, que construimos cultura, mundos posibles y alternativos a través del lenguaje, no podemos separar nuestra vida del otro porque siempre hay alguien interpelado. Y resulta que lo humano necesita de la presencia del otro que llama a un entendimiento con sentido, lo que presupone también que construir lo humano acontece siempre en relación con el otro, con la alteridad. Por consiguiente, la educación presupone a ese otro e incita a responder éticamente de él.

Lévinas se ha convertido en punto de referencia obligado con respecto al asunto de la alteridad y la ética (Morgan, 2019). En el ámbito educativo, no es posible aplicar sin más su pensamiento a la práctica educativa. Su filosofía invita a pensar la educación desde sus ideas y argumentaciones, por lo que aquí se interpreta al filósofo lituano en el marco de una emergente pedagogía de la alteridad (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018; Ortega y Romero, 2019).

La cuestión central en esta perspectiva educativa, de donde surge esta investigación, es que la relación con el otro –como rostro– es ética. La educación centrada en el yo es egológica (Biesta, 2020) y cultiva un humanismo carente de respuesta ética hacia el otro. Este modo de educar se ajustaría a la idea de que “el hombre es un lobo para el hombre” (Lévinas, 2000, p. 69), porque está dominada por la idea de auto-realización a pesar de los demás. En cambio, siguiendo a Biesta (2017), habría que optar por aquella educación que transmita el sentido de la alteridad, que cultive un “humanismo del otro hombre”, es decir, educar a “un hombre *para* el hombre” (Lévinas, 2000, *ibid.*).

La relación educativa constituye uno de los elementos más importantes de cualquier proceso educativo por “la experiencia que viven alumnado y profesorado en su encuentro en el aula” (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019, p.105). Además, porque anuncia un determinado *ethos* que posibilita una práctica ética dirigida a la formación de personas (Vila, 2019). De ahí que, nos acercamos al pensamiento levinasiano, en tanto que aporta ideas y reflexiones muy interesantes y provocativas, que pueden ser útiles para reorientar la cuestión educativa, con especial énfasis en la relación educativa. Su filosofía implica un modo diferente de concebir los vínculos interpersonales y la intersubjetividad, porque “la atención al otro, la respuesta a su llamada, la responsabilidad, es lo que permite humanizar” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 63).

En los últimos años ha aumentado la producción bibliográfica sobre las implicaciones educativas del pensamiento y obra de Lévinas, sumándose la educación a otras áreas clásicas en el estudio de este autor como son la filosofía (Bernasconi, Critchley y Peperzak, 1996; Chalier, 2002; Critchley y Bernasconi, 2004; Morgan, 2019), y la filosofía de la educación (Bárcena y Mèlich, 2014; Egéa-Kuehne, 2008; Jaramillo, Jaramillo y Murcia, 2018; Joldersma, 2014; Katz, 2019; Todd, 2016; Rocha, 2021). El conjunto de lo publicado coincide en destacar, como principal aportación del filósofo lituano, que la ética es la filosofía primera, en clara confrontación con la tradición filosófica occidental.

<sup>5</sup> Con el término ‘ética’ no nos referimos a la obediencia de principios universales relacionados con el deber o el saber, sino a la exigencia de responder ante el otro singular, vulnerable y amenazado por la violencia y el abandono, “como una obligación de servir al otro, de hacer todo porque él viva” (Chalier, 2002, p. 53).

A partir de ahí, se aportan interesantes interpretaciones que, globalmente, coinciden en señalar que la educación prioritariamente es respuesta (responsabilidad) al otro; que en esta responsabilidad es el modo de responder al otro como deferencia a su condición de sujeto vulnerable y débil; y que en esa respuesta confluyen distintos modos de manifestación como acogida-hospitalidad, compasión, justicia, heteronomía y contextualización. Sin embargo, las investigaciones que abordan este planteamiento educativo no han sido contrastadas en la praxis educativa, a excepción de la investigación de Osuna, Díaz y López (2016) que, si bien constituye un acercamiento a la práctica docente, no parte del mismo modelo categorial. Una de las principales fortalezas de esta investigación es precisamente su carácter novedoso y original, convirtiéndose en uno de los primeros trabajos que se atreve a bajar el discurso teórico a la realidad de lo que acontece en las aulas. Hasta ahora se ha construido y asentado un discurso sólido sobre la pedagogía de la alteridad. Es el momento de proyectar ese discurso sobre la realidad y fijarnos en aquellos ámbitos concretos que demanden una respuesta desde la educación (Ortega y Romero, p. 148)

Por ello, esta investigación parte de una determinada filosofía educativa, inspirada en el pensamiento levinasiano, con objeto de acercarlo a la práctica educativa. Las principales preguntas de investigación que han motivado la realización de este trabajo son: ¿cómo educar la alteridad en la práctica escolar?; ¿cómo descubrir en la relación del docente con el alumno rasgos propios de la ética levinasiana?; ¿Cuáles de esos rasgos 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 rasgos de la alteridad pueden ser identificados en la práctica educativa y, en concreto, en lo que piensan y hacen los profesores en su práctica habitual de aula.

Nuestro mayor interés se centra en tratar de conocer qué piensan y qué hacen los maestros en su práctica docente que pueda asociarse al paradigma de la alteridad pedagógica. De modo más concreto se pretende: primero, analizar la práctica de los docentes de la Región de Murcia (España) y Ensenada (Baja California, México), a partir de sus afirmaciones, desde los rasgos identificados de la pedagogía de la alteridad; segundo, describir las similitudes y diferencias entre la información recabada en los dos contextos de investigación; y, tercero, identificar qué rasgos de este nuevo planteamiento están más directamente relacionadas con la práctica docente actual.

## 2. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo que adopta la forma de un estudio de caso y pretende recoger las voces de los maestros y las maestras sirviéndose de la entrevista semiestructurada como principal instrumento de recogida de información. A su vez, se trata de un estudio comparado y transcontextual al ubicarse en dos contextos diferenciados. Para analizar y categorizar la información obtenida de los discursos de los docentes se utilizó el programa *Atlas.ti* (versión 7).

### 2.1. Participantes

En esta investigación participaron 44 docentes de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, 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). Por lo que se refiere a las características de la muestra de participantes, las variables consideradas fueron de tipo sociodemográfico (edad, sexo, formación académica), otras relacionadas con la docencia (experiencia docente, etapa, especialidad y tutoría), así como otras sobre el centro escolar (titularidad, ubicación y condiciones ambientales del centro). Los datos sociodemográficos de las muestras de profesorado están recogidos en Pedreño (2020).

### 2.2. Instrumento

Las respuestas de los docentes fueron recogidas mediante una entrevista semiestructurada, 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. La guía de entrevista: “Educar la alteridad en el aula” se construyó a partir de un modelo categorial propio (*ad hoc*), compuesto por siete categorías o dimensiones (acogida, compasión, responsabilidad, contextualización, justicia, heteronomía, testimonio) que se evalúan a partir de las 22 preguntas que conforman el instrumento. La conceptualización de las categorías, así como la validación del constructo teórico, fue recogida en una investigación anterior (Pedreño, 2020).

### 2.3. Análisis de la información

El análisis realizado tuvo como propósito delimitar la cantidad y características de los fragmentos de texto en atención al modelo categorial construido, siguiendo una lógica deductiva en el análisis del texto. A pesar del uso de categorías definidas a priori, se mantuvo la apertura a categorías emergentes. La técnica del análisis de contenido establece que, según la frecuencia de aparición, se pone de manifiesto la intensidad e importancia que los informantes dan a una categoría determinada. Para el análisis de contenido, se creó una unidad hermenéutica en el software *Atlas.ti* (versión 7) en la que se agrupó la información según el contexto y se llevó a cabo una codificación por líneas (Gibbs,

2012) sistemática en todo el contenido utilizando la frase como unidad de análisis. El proceso se repitió tres veces para ratificar la pertinencia de las decisiones tomadas durante el proceso de codificación. Para la cuantificación de los códigos asignados 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. Paralelamente, los datos recogidos sobre cada una de las temáticas o categorías en particular fueron considerados desde una perspectiva cualitativa atendiendo a la información contenida con el fin de contemplar el modo en que una cuestión determinada se manifiesta en los discursos analizados.

### 3. Resultados

La presentación de los resultados se ha organizado según el contenido semántico de las unidades de análisis y, dentro de cada categoría, los resultados se ordenan atendiendo a la frecuencia de aparición. A su vez, se presentan las categorías ordenadas según la importancia otorgada por el profesorado entrevistado en sus relatos.

#### 3.1. Testimonio

Esta categoría es la que ha tenido una mayor presencia en los relatos de los informantes, ya que ha recibido un mayor número de fragmentos de texto codificados. En el modelo teórico construido a priori, el testimonio se vincula a la coherencia personal y la transmisión de la experiencia personal. Los resultados obtenidos tras el análisis de los datos muestran que el elemento más identificativo de esta categoría es la conducta que el docente expresa ante su alumnado, tal y como se ejemplifica en el siguiente verbatim:

*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 (E16. CA).*

Los participantes consideran importante que el maestro/a sea sincero con sus alumnos, aunque esta sinceridad no siempre tenga que ver con el hecho de decir toda la verdad.

*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 (E12. CA).*

Los maestros consultados consideran también que el docente es un modelo de conducta, aun cuando está fuera del aula porque

*Los ojos de tus alumnos van a estar sobre ti, dentro y fuera de la escuela. Es mucha responsabilidad... porque eres un ejemplo para ellos en todo (E2. CB).*

Los informantes destacan, por último, la importancia de que exista coherencia entre los valores personales del docente y los que trata de transmitir a su alumnado:

*Cada docente tenemos que ser un ejemplo para que ellos tengan esos valores (E3. CB).*

#### 3.2. Acogida

En nuestro modelo categorial, la acogida se comprende a partir del clima de hospitalidad y confianza que se crea en el aula. Los resultados muestran que el aspecto más identificativo de esta categoría para los docentes entrevistados en ambos contextos es la confianza que se genera en la relación educativa:

*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 (E19. CB).*

Además, esa confianza se vincula con el afecto y la percepción del aula como un lugar que aporta seguridad y protección.

*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 (E22. CA).*

Por otro lado, los informantes vinculan la acogida en el aula con el interés del docente por motivar a su alumnado y adecuarse a su estado anímico. Esto incluye el ajuste de la propia práctica docente a criterios de justicia social, mediante la implementación de las medidas compensatorias pertinentes para el alumnado en situación de vulnerabilidad. Por último, los docentes entrevistados destacan el respeto por las características personales y el proceso de aprendizaje de cada estudiante:

*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 (E18. CA).*

### 3.3. Contextualización

En el modelo de categorías, la contextualización tiene que ver con tener presente la idiosincrasia particular de cada estudiante. El aspecto que más identifica esta categoría para los participantes es la toma de consciencia de la diversidad de perfiles existentes en la escuela.

*El aula 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 (E10. CA).*

En segundo lugar, señalan la importancia de modificar la propia práctica docente para adaptarse a las necesidades particulares que se presentan, ya que

*Cada grupo es diferente y cada año cambia. Vamos haciendo adecuaciones, innovando y buscando nuevas alternativas (E21. CB).*

En tercer lugar, destacan la necesidad de tener en cuenta las características del entorno socioeconómico de cada alumno/a en la práctica pedagógica que se plantea dentro del aula porque “[c]ada niño viene de una realidad diferente” y considerar su circunstancia implica que:

*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 (E10. CA).*

### 3.4. Heteronomía

La categoría heteronomía se relaciona con el estatus que se le otorga al otro con respecto a la propia persona. La perspectiva que adoptan los docentes entrevistados sobre este asunto es bastante evidente, considerando que han de cuidarse a sí mismos como requisito previo para poder ocuparse del alumnado adecuadamente:

*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 (E15. CB).*

Otro de los elementos que ha resultado de interés es la inversión de tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia, siendo motivador para algunos participantes mientras que, para otros, tiene connotaciones negativas.

*Es inevitable. Hay que dedicarle tiempo libre. Si no se lo dedicas, no llegas. Es imprescindible si quieres tener tu conciencia tranquila (E8. CA).*

También, destacan la importancia de los procesos de socialización e interacción entre iguales como aspecto que propicia el desarrollo personal y educativo,

*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 (E10. CB).*

En último lugar, apuntan que los docentes han de anteponer la preocupación y atención al alumnado sobre el cumplimiento de la planificación didáctica, especialmente cuando se dan situaciones particulares que así lo requieren:

*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 (E22. CB).*

### 3.5. Justicia

La categoría justicia se comprende como la moderación del privilegio del otro y la equidad social. Los participantes consideran que el profesorado debe tratar de comportarse de la forma más justa posible con su alumnado:

*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 (E21. CA).*

En línea con lo anterior, los participantes han otorgado un gran peso a no privilegiar a determinados estudiantes en detrimento de otros, señalando la necesidad de

*No marcar diferencias. Desde el apapacho hasta la atención que le das en un momento (E17. CB).*

Otros dos elementos que han aparecido con frecuencia en los discursos de los informantes son el papel crucial de la educación para la ciudadanía democrática dentro del aula y la importancia de educar según principios de justicia social, mediante 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 (E14. CA).*

### 3.6. Responsabilidad

La responsabilidad en el modelo categorial es definida como el hacerse cargo y responder al otro. El elemento que ha aparecido con una mayor frecuencia en los discursos de los informantes es la preocupación por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en estrecha relación con la motivación del alumnado y la reflexión sobre la propia práctica docente:

*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 (E12. CA).*

También, el profesorado ha otorgado importancia al hecho de hacerse cargo de su alumnado dentro del entorno escolar, ya que se sienten responsables de sus estudiantes dentro del centro:

*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 (E12. CB).*

Así mismo, los participantes consideran que el docente debe entablar una relación cercana con cada uno de sus estudiantes,

*Una relación particular con cada niño porque, aunque todos tienen los mismos derechos, todos tienen unas características y unas necesidades totalmente diferentes (E16. CA).*

### 3.7. Compasión

La compasión es entendida en el modelo de categorías como el sentirse afectado por lo que le sucede al otro. Los relatos de los informantes muestran que el elemento más identificativo de la categoría es la capacidad para ponerse en el lugar del alumno y comprender su situación concreta:

*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 (E12. CA).*

Seguidamente, los participantes refieren sentirse afectados por cualquier cuestión que concierne a su alumnado, aunque ésta exceda el ámbito escolar:

*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 (E5. CB).*

Al mismo tiempo, los informantes manifiestan sentir desasosiego cuando sienten que no pueden hacer nada para revertir situaciones que generan sufrimiento en alguno de sus estudiantes, ya que viven este tipo de situaciones como

*muy estresante y desesperante porque te da una tristeza que no puedes manejar porque no eres responsable de lo que está pasando (E19. CB).*

### 3.8. Peso relativo de cada categoría

Resulta interesante la comparación del peso que cada categoría ha obtenido sobre el total en cada uno de los de escenarios de investigación. En la Tabla 1 se puede observar que no existen diferencias de significado relevante que permitan distinguir entre los relatos de los docentes del contexto A y del contexto B, ya que los recuentos de frecuencias se encuentran bastante equiparados, especialmente si se tiene en cuenta la cantidad total de fragmentos de discurso codificados.

Tabla 1. 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

No obstante, en lo que sí se pueden advertir diferencias es en el peso otorgado a cada categoría dentro del conjunto del modelo, siendo el testimonio, la acogida y la contextualización las dimensiones que han recibido un mayor número de alusiones y compasión la que menos. 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 su práctica docente son de mayor interés o se encuentran más vinculados aspectos incluidos en estas categorías.

### 3.9. Categorías emergentes

Durante el proceso de análisis de datos emergieron nuevas temáticas que, por su frecuencia de aparición, merecen ser tenidas en cuenta porque, para los participantes, sí resultan de interés en su contexto real. Entre las temáticas emergentes se encuentran: el entorno familiar y el apoyo educativo en casa; el trabajo coordinado entre distintos profesionales; la importancia de tener presente que en el desempeño escolar influyen diversos factores; la experiencia docente y la gestión emocional como aspectos que mejoran la relación educativa; y la ratio docente-alumno como condicionante que actualmente perjudica su actuación en el aula.

### 3.10. Diferencias y similitudes entre los dos escenarios investigados

En cuanto a las diferencias y similitudes entre los dos escenarios de investigación, cabe destacar que no se han identificado diferencias sustanciales en los elementos evaluados. 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. De igual modo, considerando las variables incluidas en el estudio para cada uno de los contextos por separado, así como para los dos escenarios en conjunto, tampoco se identifican diferencias. Así, parece que variables personales como la edad, el sexo o la formación académica no resultan relevantes, como tampoco lo son otras más estrechamente vinculadas a la práctica docente como los años de experiencia, 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, 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, tampoco se han encontrado diferencias sustanciales entre los docentes que trabajan en entornos más acomodados y aquéllos que lo hacen en contextos más vulnerables en ninguno de los dos escenarios investigados. No obstante, el profesorado sí que refiere dificultades 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 exclusión socioeducativa.

## 4. Discusión y conclusiones

La presentación de los resultados se ha organizado según el contenido semántico de las unidades de análisis y, dentro de cada categoría, los resultados se ordenan atendiendo a la frecuencia de aparición. A su vez, se presentan las categorías ordenadas según la importancia otorgada por el profesorado entrevistado en sus relatos.

### 4.1. Discusión

Es importante para el profesorado su modo de comportarse dentro del aula, entendiendo que su presencia en el aula es en sí misma una fuente de aprendizaje valiosa para el alumnado (Jaramillo et al., 2018). De ahí que no se pueda pensar la relación educativa al margen de la experiencia subjetiva que se da en el encuentro entre educador

y educando (Martín-Alonso et al., 2019). También, resulta de interés para el profesorado que su comportamiento sea sincero y genuino, porque es lo que posibilita la transmisión de la experiencia vital forjando una “historia que va de maestro a alumno” (Lévinas, 2006, p. 15) más allá del mero traspaso de conocimientos. Por eso, el docente sigue siendo un modelo a seguir, incluso cuando está fuera del aula, en congruencia con el modo en que Lévinas desempeñó la docencia en la ENIO (Rodríguez-Martín, 2019). Además, el profesorado señala que en la práctica pedagógica se expresan los propios valores, en tanto que forman parte de lo que uno es y de lo que transmite a los demás (Jaramillo et al., 2018).

La confianza resulta fundamental para el profesorado a la hora de fomentar un clima de acogida y hospitalidad dentro del aula, siendo uno de los aspectos cruciales para la relación educativa (Vila, 2019). Esa confianza se pone de manifiesto a través de la cercanía (Jaramillo y Orozco, 2015) y de las muestras de afecto del docente (Mínguez y Pedreño, 2019; Rodríguez-Martín, 2019). Al mismo tiempo, el profesorado otorga importancia a la seguridad y protección que brindan (Mínguez y Pedreño, 2019), así como a la necesidad de adecuar la propia práctica a las motivaciones y estado anímico del alumnado (Joldersma, 2014), respetando y valorando la diversidad de características individuales que convergen en el aula (Skliar, 2008). Ello tiene que ver con 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.

Los resultados apuntan la importancia de que el profesorado sea consciente de la diversidad de necesidades a las que se ha de responder. La atención a la diversidad desde los presupuestos de la ética de la alteridad implica la respuesta al otro concreto porque todo ser humano se encuentra marcado por su circunstancia concreta y por “las determinaciones de un tiempo biológico y psicológico” (Chalier, 2002, p. 139). “No se educa en tierra de nadie” (Ortega y Romero, 2019, p. 67). De ahí que el profesorado entrevistado destaque la necesidad de modificar la propia práctica docente para adaptarse a las necesidades de cada grupo-clase (Martín-Alonso et al., 2019; Rosero y Cárdenas, 2015), en congruencia con lo propuesto por Lévinas a propósito de la educación judía (Ben-Pazi, 2017). Según los resultados, las características del entorno socioeconómico también han de ser consideradas, ya que el contexto (Ortega y Romero, 2019) ha de constituir el punto de partida de cualquier propuesta educativa (Ortega, 2016; Vila, 2019).

Resulta paradójico que, en la categoría de heteronomía, el profesorado entrevistado insista en que ha de cuidarse a sí mismo como requisito previo para poder ocuparse del alumnado adecuadamente. No obstante, una de las propuestas más novedosas de la filosofía de Lévinas (2016) es precisamente su concepción de la relación interpersonal como heterónoma y asimétrica a favor del otro (Chalier, 2002; Rodríguez-Martín, 2019; Todd, 2016; Zhao, 2014). En cuanto a la inversión de tiempo libre en tareas relacionadas con la docencia, se percibe como agradable solo cuando se hace de forma voluntaria, de modo similar a lo indicado por Osuna et al. (2016) sobre la vocación docente. Por otro lado, los participantes entienden que los procesos de socialización son clave para un desarrollo personal adecuado, de modo que es uno de los ámbitos en los que va a incidir la institución escolar (Biesta, 2017). Por último, los docentes creen que han de anteponer la preocupación por su alumnado sobre el cumplimiento de la planificación didáctica, al margen de una concepción de la educación basada en el rendimiento académico (Biesta, 2020; Ortega y Romero, 2019; Vila, 2019).

El profesorado considera que su comportamiento ha de ajustarse al valor de la justicia (Vila, 2019), en concordancia con la ética de la alteridad (Biesta, 2020; Joldersma, 2014; Ortega, 2016). De ahí que en los discursos de los participantes se refleje la importancia de no otorgar privilegios a determinados estudiantes, en sintonía con el pensamiento de Lévinas (1993). Para los participantes en esta investigación, lo anterior tiene que ver, a su vez, con el ajuste de la educación a principios de justicia social, la importancia de educar para una ciudadanía democrática dentro del aula y la promoción del aprendizaje desde la diferencia (Skliar, 2008; Todd, 2016).

Al profesorado le preocupa la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del incremento de la motivación del alumnado y la reflexión sobre la propia práctica docente. Cabe puntualizar al respecto que diversos autores (Bárcena y Mèlich, 2014; Biesta, 2020; Mínguez, 2016; Ortega y Romero, 2019) subrayan que el quehacer educativo ha de orientarse a responder del otro, considerando insuficiente la reflexión sobre qué es lo que funciona y qué no. Los resultados también señalan que el profesorado se siente responsable del cuidado y bienestar del alumnado dentro del centro educativo, haciéndose cargo de su seguridad e integridad (Ortega y Romero, 2019; Mínguez y Pedreño, 2019). La responsabilidad para con el alumnado implica para los participantes la conveniencia de establecer una relación cercana y particular con cada estudiante (Mínguez y Pedreño, 2019; Skliar y Larrosa, 2009).

Respecto de la categoría compasión, los resultados muestran que es importante para el profesorado ponerse en el lugar de su alumnado y comprender su situación concreta (Jaramillo et al., 2018; Vila, 2019). Los docentes indican sentirse afectados por todo lo que concierne a sus estudiantes, ya que el ejercicio de la docencia requiere la apertura al otro y pone en juego la esfera emocional (Vila, 2019). Por eso, manifiestan 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, pudiendo relacionarse esta idea con ese revoloteo de las entrañas, ese encogimiento interior al que Lévinas (1993) llama compasión. Algunos autores (Mèlich, 2014; Mínguez y Pedreño, 2019; Ortega, 2016) aluden a esta categoría como una de las más identificativas en la traducción de la ética de la alteridad al ámbito educativo, aunque no haya sido la dimensión con mayor peso en los discursos del profesorado entrevistado.



## 4.2. Conclusiones

La principal contribución de este estudio tiene que ver con el propósito de encontrar las posibles relaciones existentes entre la práctica educativa y la pedagogía de la alteridad. Por ello, 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.

En cuanto a las conclusiones que se pueden extraer sobre la comparación de los escenarios de investigación, cabe destacar que no existen discrepancias sustanciales entre los discursos del profesorado del contexto A y del contexto B con respecto al modelo categorial, como tampoco sobre otras variables relacionadas con el profesorado, el centro educativo y las características del entorno. En esta investigación no han resultado tan relevantes las variables socio-demográficas para identificar en la práctica docente las categorías de la pedagogía de la alteridad, pudiendo resultar relevantes otros aspectos como, por ejemplo, el modo de comprender la propia tarea como educador.

En segundo lugar, con respecto al modelo de categorías considerado, hay que señalar que unas categorías han resultado de mayor interés para la práctica educativa que otras, al igual que algunos elementos dentro de cada categoría resultan más relevantes que otros. Acogida, testimonio y contextualización pueden considerarse como las más vinculadas al quehacer del docente en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. En general, sobre la relación entre la práctica educativa y la pedagogía de la alteridad como constructo teórico puede concluirse que hay puntos de encuentro, pero también discrepancias. Una de las ideas en la que se da una mayor sintonía es en la consideración de que los vínculos interpersonales que se crean en la escuela van más allá de lo estrictamente curricular, dejando espacio a otros factores de índole ética que convergen en definir la relación educativa de alteridad entre educador y educando.

En cuanto a las limitaciones encontradas, se puede señalar la escasez de estudios empíricos en el contexto de la educación formal, así como la falta de programas de formación docente en pedagogía de la alteridad. Igualmente, la entrevista como técnica de recogida de información no permite conocer hasta qué punto los relatos de los informantes se ajustan a su realidad, pudiendo existir un cierto sesgo de deseabilidad social en sus respuestas.

En lo referente a las recomendaciones para futuras investigaciones, cabe destacar la necesidad de incluir métodos de investigación educativa que aporten información más discriminante y reveladora sobre la consistencia de la pedagogía de la alteridad. También es recomendable la elección de otros escenarios, etapas y ámbitos educativos distintos a los escogidos para esta investigación. Además, podría resultar interesante la propuesta y evaluación de programas formativos para educadores, ya que no sabemos si la toma de contacto con los presupuestos teóricos de la pedagogía de la alteridad podría transformar la manera en que el educador se acerca a sus educandos y entra en relación con ellos.

Después de haber expuesto esta investigación, nos queda señalar, de modo breve, lo que hemos conseguido y lo que esperamos. No cabe duda de que la relación educativa es elemento estructural del fenómeno educativo. Acercarnos a él desde una mirada novedosa, la pedagogía de la alteridad representa otro modo de educar como respuesta ética a la demanda del otro. Si toda experiencia educativa es realmente educativa, entonces educar no puede evitar que se atienda a ese otro de modo compasivo en su condición concreta de vulnerabilidad y finitud, alguien que, al fin y a la postre, demanda responder de él en términos de acogida, testimonio y justicia. Con esto, abrigamos la esperanza de iluminar nuevos cauces para educar en tiempos donde lo frágil y precario no pueden desprenderse de la condición humana.

## 5. Referencias bibliográficas

- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- 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. <https://doi.org/10.1017/S036400941700040X>
- Bernasconi, R., Critchley, S., y Peperzak, A. (Eds.). (1996). *Emmanuel Lévinas: Basic Philosophical Writings*. Indiana University Press.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Biesta, G. (2020). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(28), 39-54. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763279>
- Casanova, J. (2019). *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Crítica.
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Caparrós.
- Critchley, S., y Bernasconi, R. (Ed.). (2004). *The Cambridge Companion to Levinas*. CUP.
- Danchev, A. (Ed.) (2021). *Fin de Siècle. The Meaning of the Twentieth Century [1995]*. Bloomsbury Publ.
- Duch, L. (2019). *Salida del laberinto. Una trayectoria intelectual*. Fragmenta.
- EgèaKuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, A. (2019). *Tránsito de la Modernidad a la Posmodernidad*. UCAV.
- 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.

- Jaramillo, D., Jaramillo, L., y Murcia, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Lévinas a la Educación. *Revista actualidades investigativas en educación*, 18(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Joldersma, C. (2014). *A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces Between Calling and Inspiration*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137415493>
- Katz, C. (2019). Levinas and Education. En M. L. Morgan (Ed.). *The Oxford Handbook of Levinas* (pp. 495-514). OUP.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Machado libros.
- Lévinas, E. (2006). *Más allá del versículo. Lecturas y discursos talmúdicos*. Lilmod.
- Lévinas, E. (2016). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- 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. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>
- Mèlich, J. C. (2014). Disimilaciones (intento de pensar la educación desde Emmanuel Lévinas). *Anuario Colombiano de Fenomenología*, VIII, 123-141.
- 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). Universidad Central de Cataluña.
- Mínguez, R., Romero, E., y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-38. <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), 163-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- 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*. Tirant lo Blanch.
- Morgan, M. L. (Ed.) (2019). *The Oxford Handbook of Levinas*. OUP.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264.
- Ortega, P., y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- 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. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/99561>
- Rocha, A. (2021). La perspectiva ética levinasiana: su sentido para la educación. *Praxis & Saber*, 12(30), 1-15. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11218>
- 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. <https://doi.org/10.35766/jf19114>
- 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.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Todd, S. (2016). Education incarnate. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 405-417. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- Vila, E (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 103-122. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- Zhao, G. (2014). Freedom reconsidered: Heteronomy, open subjectivity, and the 'gift of teaching'. *Studies in Philosophy and Education*, 33(5), 513-525. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9401-4>