

# **LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE ALTERIDAD EN LOS NIÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE LA CIUDAD DE MANIZALES**

**Sandra Viviana Loaiza Campiño<sup>1</sup>**

**Martha Doris Montoya Martínez<sup>2</sup>**

## **Resumen**

La historia del ser humano es la cronología de diversas formas de discriminación, intolerancia y exclusión, acciones en las que se materializa la negación del sujeto.

La evolución de la escuela frente al reconocimiento de sus estudiantes desde sus diferencias es tan lento como el de la sociedad y aunque, en teoría, se presenta un giro positivo en temas de inclusión como política pública, su incorporación como práctica sigue en ciernes. Tal vez, porque la alteridad, el reconocer al otro, el asumir la diferencia como creadora de lo que somos y de lo que es el otro, hace parte de un des-aprendizaje, que no puede darse sólo desde el conocimiento, es decir, desde la esfera intelectual, porque ha sido un aprendizaje que ha sido edificado desde otras esferas humanas, la estética, la política, la social, en este sentido, un nuevo aprendizaje, tendrá que darse también de forma integral y desde nuevas formas de sentir y de ser.

La presente investigación, busca comprender cuáles son los procesos de construcción del concepto de alteridad que se generan en una escuela pública rural de la ciudad de Manizales y el papel que cumple está en el reconocimiento del otro. Los hallazgos que permitieron concluir que el concepto de alteridad está mediado por aprendizajes sociales, culturales y familiares que no favorecen la comprensión de la diferencia como necesaria, valiosa y natural.

## **Palabras Claves**

Alteridad, Reconocimiento, Diversidad, Inclusión, Otredad, Convivencia

---

<sup>1</sup> Trabajadora Social de la Universidad de Caldas.

<sup>2</sup> Candidata a doctora Formación en Diversidad, Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Autora y Asesora de Investigación, Universidad de Manizales. Correo electrónico: marthadorism@yahoo.com

## **Abstract.**

The history of the human being is the chronology of various forms of discrimination, intolerance and exclusion, actions in which the negation of the subject is materialized.

The evolution of the school in recognition of their students from their differences is as slow as that of society and although, in theory, there is a positive turn in terms topics of inclusion as a public politics, their incorporation as a practice is still in process. Perhaps, because the otherness, the recognition of the other, assuming the difference as creator of who we are and what the other is, is part of a learning error, which can't be given just from knowledge, that is, from the intellectual area, because it has been a Learning that has been built from other human areas, aesthetic, political, social, in this sense, a new learning, will also have to be given comprehensively and from new ways of feeling and being.

This research seeks to understand what are the construction processes of the concept of otherness that is generated in a rural public school in the city of Manizales and the role it plays in the recognition of the other. The findings which allowed us to conclude that the concept of otherness is mediated by social, cultural and family learning that does not favor the understanding of difference as necessary, valuable and natural.

## **Key words**

Otherness, Recognition, Diversity, inclusion, Coexistence

## **Presentación**

Es necesario reconocer que estudiantes, docentes y directivos conviven a diario más horas que las que comparte una familia promedio, generando multiplicidad de relaciones dentro y fuera del ámbito escolar.

El papel de la escuela es mucho más que la alfabetización del conocimiento acumulado, establece una inevitable responsabilidad de carácter político y social de reconocimiento. Es la catapulta del aprendizaje acerca del *otro* y de la potenciación del *sujeto comunitario*, responsabilidades que solo pueden aprenderse en el ejercicio de la convivencia.

Sin embargo, la teoría sobre el reconocimiento de los niños es tan compleja como la misma coexistencia, tal vez, porque no solo advierte los prejuicios sociales aprendidos hasta el momento, sino también porque, está concebido por sensaciones y percepciones propias de la condición individual que genera empatía o rechazo y, cuya filigrana, de comprenderse, puede ser redirigida a la comprensión de la diversidad como activo, así la escuela podrá ser un techo en el que todos realmente quepamos.

Comprender los procesos de construcción de la alteridad que se generan en una escuela pública rural de la ciudad de Manizales, es importante para entender las formas en la que ésta se da y en que se acepta o se rechaza. Para la pedagogía, este acercamiento resulta crucial porque permitiría así mismo reflexionar sobre las transformaciones que deben darse en este ámbito para lograr incorporar el reconocimiento como estructura sobre la cual gire el acto pedagógico, en el horizonte de potenciar la valoración de la diferencia como aspecto no sólo presente, sino además necesario, en una educación que responda a las necesidades de hoy: aprender a construir para el otro y con el otro, premisa crucial en la formación de verdaderos ciudadanos.

## **Justificación**

Los sistemas educativos contemporáneos privilegian con mayor insistencia, procesos de homogenización de saberes y de prácticas sociales, evidenciadas en planes de estudios y currículos generalizados que estandarizan y forman para el desarrollo de ciertas “competencias”. Se representan en contenidos como los currículos que giran alrededor de contenidos, los Manuales de Convivencia, los Sistemas de Evaluación y las Didácticas de aula que favorecen el promedio de los estudiantes, y rezagan a aquellos que no corresponden a la media, sea por déficit o por exceso.

Es por ello que, la presente investigación, busca comprender cuáles son los procesos de construcción del concepto de alteridad que se generan en la escuela, (Institución Educativa rural Rafael Pombo, vereda Mina Rica de Manizales) y el papel que cumple ésta en el reconocimiento del otro para hacer efectivas condiciones de inclusión cuyo centro es la atención a la diversidad.

La unidad de análisis corresponde a diez (10) niños y niñas entre los 10 y 13 años de edad, de los grados cuarto y quinto de la zona rural de Manizales, de la vereda Mina Rica, quienes a través de instrumentos en los que se privilegie el dibujo y la narrativa, dejarán entrever, cómo reconocen la alteridad en aspectos como: gustos, emociones, situaciones que los acercan o los marginan del grupo social escuela.

La generación de estrategias de reconocimiento en el aula es un asunto complejo cuando no se comprende cómo tramitan los niños sus relaciones entre pares, cómo resuelven sus diferencias, cómo gestionan sus afectos, qué les proporciona empatía, qué acciones del otro le desagradan o son motivo de rechazo.

Comprendiendo lo anterior, se puede proponer, alternativas para otorgar “sentido” a la convivencia escolar entre pares y con “otros” que no lo son, relaciones en las que se establecen dinámicas de poder y sumisión (la familia, la escuela, las organizaciones espirituales, la sociedad).

Asimismo, una observación de cómo los menores se comportan frente al que consideran “distinto” en situaciones cotidianas, en especial, en un aula multigrado, cuyas edades y relaciones son multidiversas. Sus formas de interactuar entre géneros, con sus pares, con profesores, inter-grados, inter-niveles, poblaciones con las que conviven y que influyen en su formación integral.

En la investigación se utilizaron también técnicas proyectivas, poniendo a los estudiantes frente a situaciones hipotéticas o de contextos imaginarios con el fin de ponerlos en ciertas circunstancias relacionadas con el reconocimiento del otro.

Con este estudio, se pretendió realizar un acercamiento a la formación en materia de alteridad en el contexto escolar desde las habilidades básicas de los estudiantes, con el fin de generar una mayor integración con la realidad social, política y ciudadana del contexto rural, una apuesta por el reconocimiento de la diversidad que somos y que potencian la sana convivencia.

Esta aproximación no se encuentra condicionada a la consecución de resultados sino, a la comprensión del fenómeno para hacer reconocimientos en el contexto escolar en relación con la alteridad, al tiempo que, se generan interacciones con las cuales se logra entender *al otro*, como alguien que no es individuo más perdido en la masa, sino como un sujeto de derechos, con una esencia individual y única.

El presente trabajo pretende concretar cuáles son esos procesos de construcción de alteridad que se llevan a cabo dentro de la Institución Educativa Rural Rafael Pombo sede Mina Rica, los cuales permiten el desarrollo social de los niños y niñas de grado cuarto y quinto. Como característica en la institución educativa, se tiene la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual es una herramienta que tiene los lineamientos y concertación entre los actores que conforman la comunidad educativa de la vereda, tomándose como unidad de análisis la construcción de alteridad.

Puede concebirse la investigación como una deuda de la posmodernidad frente al exagerado optimismo que, “La Ilustración”, le otorgó a la libertad humana para autodeterminarse y que, siendo honestos, terminó concibiendo sujetos para la globalización: individuales y egoístas, que poco avanzan en la consolidación de un sujeto comunitario, capaz de transformar la sociedad para beneficios colectivos. (Cortina, 1998)

Este acercamiento a la construcción de ciudadanía y reconocimiento, muestra la importancia del otro, de la diferencia y subjetividad, con el fin de obtener un desarrollo social enmarcado dentro de unos parámetros éticos para la institución educativa rural Rafael Pombo, ubicada en el noroccidente de Manizales, a 22 km del casco urbano en el corregimiento La Cristalina, con las veredas: La Garrucha, Lisboa, Tarroliso, Mina Rica, Fonditos y Cascarero. La investigación pretendió conocer los procesos que influyen en la construcción de alteridad en los niños y

niñas de grado cuarto y quinto en el contexto de aula en dicha institución. Se buscaba determinar si los procesos educativos pueden construir un horizonte ético y político en contexto, que les permita hacer uso de su conciencia y, por ende, de cambios de actitud frente al respeto por el otro.

Para ello, se requirió comprender las concepciones de libertad, respeto, convivencia y solidaridad que le generan los otros. Asimismo, hallar elementos que permitieran identificar factores determinantes en la convivencia y el reconocimiento y su relación con el entorno. Las observaciones ayudaron a comprender el valor de su comunicación, de sus conflictos y de las percepciones en su convivencia cotidiana.

## **1. Antecedentes**

Para comprender el cuerpo simbólico de la alteridad, es necesario remitirse al contexto y esto nos traslada a Colombia, después de la república: mestizos con historia criolla (hijos de españoles), afrodescendientes, multidiversidad indígena de familias pertenecientes a los Chibchas, Caribes y Arawacos y algunos vestigios de ancestro indígena Inca que se observan en el suroccidente del país (Nariño) del antiguo Qhapaqña (camino andino del Inca).

A lo anterior, se le adhiere un conflicto social y armado al que se le han ido sumando otros paraestados que vienen desde hace 55 años, cuyas cosmovisiones territoriales, difieren unas de otras.

Además, una tradición religiosa con un papel protagónico en la educación que aún se conserva, con residuos de autoritarismo, sumisión, monoteísmo, entre otros, reflejados en las relaciones y el reconocimiento del otro; así, las alteridades no son genéricas en sí mismas y la investigación plantea un reconocimiento del otro muy distinto a la institucionalidad que representa. Por ejemplo, la alteridad filial está mediada por relaciones de poder, gestión de la provisión y de necesidades básicas y de lasos que van más allá de lo biológico del ADN. En la actualidad, la familia puede ser quien me acoge, unos hermanos en relaciones reconstruidas, o las mascotas, como se evidencia en los discursos de los estudiantes y que hoy se consideran fundamentales en su concepción de familia. La alteridad en la escuela y la sociedad son diferentes, corresponde a ideales, a construcciones sociales del otro, a confluencia de intereses y, en muchos casos, a mecanismos proyectivos personales.

Es una población flotante, de alta migración debido a la inestabilidad laboral de las familias como consecuencia de la plasticidad en la fuerza de trabajo vinculado por prestación de servicio para cosechas característico de la vida rural. Por ello, se busca darles herramientas para que lideren procesos en el espacio donde se desarrollan socialmente. El modelo pedagógico implementado en la institución es Escuela Nueva que se caracteriza por su flexibilidad en los saberes metodológicos,

con un enfoque humanista que contribuye a un pensamiento activo del aprendizaje mediante un Proyecto Educativo Institucional que le apunta a lo agropecuario.

Por el tiempo que las personas están escolarizadas, la escuela es el lugar donde se produce gran parte de la relación con el otro, cuyas cosmogonías, formas de hacer, culturas, en ocasiones distan mucho de las propias. De allí que a la escuela le corresponda educar en y desde la diferencia para producir una formación que equiepe al estudiante para vivir en sociedad, para resolver conflictos, evitar fenómenos de polarización, propiciar el multiculturalismo en un mundo globalizado, en el que la ruralidad está también contenida. Así, la alteridad es un acto político de reconocimiento y comprensión del otro, de allí que comprender la percepción de alteridad de los estudiantes de una zona rural de Manizales emerja como necesaria, ya que trata de una población que vive particularidades que la hacen especial: viven las tensiones propias entre modernidad y la tradición propia del campo que revive permanentemente los referentes propios de la cultura campesina colombiana.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), es la guía escolar que contiene los rasgos identitarios de cada centro educativo, diseñado bajo las directrices del Ministerio Nacional de Educación en el que se debe contemplar no solo el horizonte institucional, sino también, los acuerdos, las normas y deberes que los rigen, corresponde a una apropiación que hacen los actores de cada institución de dichos lineamientos y los expresan y plasman en el (PEI). Así, se convierte en un documento de análisis base sobre los principios que rige el quehacer educativo del centro rural manizaleño con el fin de encontrar huellas sobre la formación en alteridad, otredad, convivencia y relaciones interinstitucionales, que han sido contempladas como horizonte institucional.

Según la Ley 1620 de 2013, el decreto 1965 de 2013, Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la convivencia es un ideal presente en cada centro de formación y debe hacer parte de la vida de las personas que integran la comunidad educativa, iniciando del deseo en común por vivir juntos de manera practicable a pesar de la diversidad económica, cultural, política y social.

La convivencia pacífica de los miembros de una institución educativa, supone la correspondencia positiva entre ellos, por lo que la oportunidad de aprender a vivir juntos, desde la comprensión de la diferencia, aportará a su desarrollo integral. Se pretende mostrar la implicación del desarrollo de un pensamiento de reflexión y aceptación del otro como un sujeto de derechos, reseñando las repercusiones que se pueden obtener en la institución al lograr enseñar y convivir desde la alteridad.

Es difícil educar en la convivencia sin comprender qué piensa el otro de mí, de lo que hago y viceversa. El reconocimiento también se aprende, así como su negación. Este ejercicio investigativo permitirá entender cómo tramitan las relaciones los niños con sus familias, con otros externos y con sus pares.

Para la educación es necesario trasegar la pertinencia investigativa que ha tenido en los últimos tiempos la alteridad en el aula, en especial, en entornos rurales, debido a que Colombia ha sido caracterizada como un país de regiones, de paraestados, de cosmovisiones diversas y, por lo tanto, no es lo mismo la alteridad para la formación de ciudadanía de un sujeto rural a otro ciudadano. Las líneas de autoridad, el trámite de la moral, la cosmovisión de lo mítico y las relaciones con los “otros”, tienen una fuerte relación con cómo cada sujeto se ubica geoespacialmente.

Para comprender las tendencias investigativas frente al concepto de alteridad en la escuela, se trasiega por la documentación disponible con el fin de buscar, puntos de confluencia conceptual e investigativa, que permita comparar miradas o perspectivas en los ámbitos nacionales e internacionales.

En el desarrollo de esta investigación se puede determinar diferencias en el desarrollo social de las comunidades rurales, tanto en el orden nacional como internacional, claro es que las necesidades son distintas y su proceso de alteridad es diferenciado por motivos gubernamentales u otros factores espaciales regionales.

La escuela cumple un papel importante en la formación del hombre en su sociedad y por ello, la ciudadanía que es el acuerdo social que otorgan las comunidades organizadas, se extiende a la ruralidad, así esta no pertenezca a la urbe, ya que hablar de ciudadanía no se reduce a aquellos que ocupan la ciudad, sino a un concepto más abstracto que incorpora formas particulares de asumir lo público, de vivir la autonomía, de comprender lo social y lo político, entre otros.

Vallejo Villa (2014), adelantó una investigación en Medellín Colombia, denominada La pedagogía de la Alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente, en la que realiza un acercamiento a los conceptos de alteridad, diálogo, experiencia, hospitalidad y pedagogía; los cuales permiten comprender la alteridad y sus incursiones dentro del campo pedagógico. Según el autor, la pedagogía de la alteridad se convierte en la alternativa para transformar el lenguaje y las formas de relacionarse dentro del aula de clase.

El estudio realizado por González Oviedo (2019), en Segovia-Antioquia, titulada Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando), aborda las nociones de alteridad que tienen los educadores y las prácticas de reconocimiento del otro en su interacción con los educandos; interpretar las relaciones entre educadores y educandos a la luz de las concepciones y prácticas sobre la alteridad y compilar relatos y reflexiones en torno a la alteridad presentes en los docentes. La investigadora concluyó que los docentes comprenden que hay otro, que son los educandos, y que necesitan ser guiados y acompañados a crecer como seres que se relacionan con los demás. Además, encontró que al implementar el diálogo y la escucha se podían generar procesos de interacción entre los estudiantes y los educandos.

Otro estudio es el realizado por Valera Villegas (2001) en Caracas: Escuela, Alteridad y Experiencia del Sí, la Producción Pedagógica del Sujeto, orientada a realizar una interpretación de la escuela como territorio donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es mediado por dispositivos pedagógicos que contribuyen a la interacción y mediación de los sujetos - docente y alumnos. Asimismo, hace referencia al modelo pedagógico de la experiencia del sí, definida como “El producto de un proceso de construcción, histórico y complejo, en el que se entrelazan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” (Larrosa, citado por Valera Villegas, 2001, p.27). Por otra parte, menciona la producción pedagógica del sujeto-alumno, la cual tiene que ver con el establecimiento de determinadas relaciones del alumno consigo mismo.

Otra investigación de orden internacional es la realizada por la Universidad de Granada-España, acerca de La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo Andaluz. Para Olmos Alcaraz (2009), autora del estudio, la alteridad tiene que ver con las representaciones sociales y encuentra sus obstáculos en las etiquetas y los lenguajes que se utilizan frente a otros que son culturalmente distintos. En su investigación advierte cómo a los inmigrantes se les reseña generalmente como atrasados, pobres, faltos de cultura, entre otros adjetivos negativos. La utilización de adjetivos, son una forma de monstrificación para impedir su desarrollo e ingreso a la cultura andaluza.

Por su parte, González Silva (2009), en su investigación Alteridad en estudiantes, entre la Alteración y el Equilibrio, plantea la integración en un cuerpo teórico de la expresión de la alteridad que se genera en la escuela a partir de la dinámica presente en el alter-ego. En efecto, el autor señala que encontró un conjunto de acciones, las cuales fueron resumidas y agrupadas como manifestaciones de alteridad, que corresponden a la alteridad alterada o desvinculante y la alteridad equilibrada o próxima, por lo cual, todos los procesos psicológicos internos, gestados dentro del yo acerca del tú, son distantes a la relación. Todos aquellos comportamientos visibles en la interacción ego-alter se les considera instantes y efímeros en la relación.

## **2. Problema de Investigación**

Como se ha visto con anterioridad, la alteridad es un proceso de construcción mental que se lleva posteriormente a una práctica social, cuya necesidad es la interacción positiva del ser humano, con otros, que buscan el máximo beneficio para una comunidad. La alteridad es un contrato social moderno mediado por la libertad que tiene el sujeto para tomar decisiones. Es pensar en un nosotros antes que en un yo egocéntrico. Su éxito depende de múltiples factores, en este caso el desarrollo social y educativo, de cómo el individuo usa sus capacidades y habilidades sociales



y así mismo las educativas para desarrollarse personalmente como parte de una comunidad, de este precedente surge la pregunta **¿cómo construyen el concepto de alteridad los niños de los grados cuarto y quinto de la Vereda Mina Rica de la ciudad de Manizales?**, interrogante que orientó el presente trabajo investigativo.

### **3. Descripción Teórica**

#### **3.1. Un breve acercamiento a la importancia de la alteridad**

Existen muchas formas de desigualdad entre los grupos humanos, pero las que nos interesan aquí son las que entran dentro de lo que se conoce como "construcciones sociales" (Berger & Luckmann, 1976). La alteridad como construcción social será el campo teórico de estudio, y situándose dentro del mismo, se propone analizar cómo se está construyendo la diferencia en el momento actual.

Para ello hacemos un recorrido de cómo se ha abordado el estudio de la alteridad a lo largo de la historia, lo que nos ubica en el momento actual con ciertos referentes comparativos. De vital importancia será también analizar los procesos de construcción de la diferencia a nivel cognitivo y social, y ver cómo funcionan para legitimarse y perdurar en el tiempo. Los procesos de "naturalización" que han sufrido las categorías de género, clase social y "raza"/etnia nos servirán como ejemplo para este propósito.

La educación para el ser humano es importante para su desarrollo individual, social y cultural, de esta manera habrá una conexión real entre la razón aplicada en sociedad y el comportamiento individual. Es la postura de un humanismo en el educar que invita a pensar el ser humano en todas sus dimensiones. Una re/incorporación del sujeto a la realidad educativa que lo comprende en una relación con el otro como ser humano y lo otro como entorno/mundo y, un puente nexo mediado por el lenguaje como dispositivo que une, expresa y permite el encuentro en correspondencia.

Un humanismo que potencia a los sujetos en reconocimiento de existencia, brindado a través del encuentro. Un educar transitado siempre en verbo, con movilidad que provoca y es concebido como otra alegoría que se posibilita como tejido de subjetividades a través de vinculaciones que permiten la construcción de conocimientos. Allí, al entender la humanidad en el educar como acto humano, hace presencia entonces el convivir con sentido y significado el conocimiento del yo, del otro y de lo otro; un permanente intercambio, un permanente conversar, un convivir; de presencia, de amistad, de conflicto, de relaciones vivas, de sombras, de hospedaje, que perturba, que nos hace sujetos de historia para construir historia, de alteridad que altera. Alteridad que redefine un humanismo en el educar, una alteridad del siglo XXI. (Tobón Agudelo, 2014, p.139)

Todo desarrollo social en los seres humanos debe ser entendido como una regla moral y ética, en donde juega un papel importante el espacio, la temporalidad

y la especialización, donde se adquiere y aprende a convivir y tomar sentido de humanidad, que nos habla de un yo en común/unión, de intercambio, de presencia de unos y otros, de amistad, de conflicto, de relaciones, de alteridad, que perturba, que nos hace decir: existimos en pro de otros.

En este mismo sentido la humanidad tiene que ser mirada como un todo, a partir del cómo conviven, y esto se refleja aún más en las aulas, pero no solo en la aplicación de manuales de convivencia sino en el comportamiento diario como ser participativo y con responsabilidad ciudadana.

La convivencia tiene que dejar de ser la palabra de moda en los colegios y manuales de comportamiento, para ser una actitud personal y colectiva que nos mueva el lugar que habitamos a un mejor y esperanzador hábitat humano democrático y participativo (Echeverry, 2014, p. 3).

En este orden de ideas, se deben reflexionar sobre la necesidad de establecer parámetros de alteridad en el aula con el fin de crear aulas con una expresión de cero violencias, a partir del discernimiento de individuos que se miren como iguales en el centro educativo.

En la medida que la dinámica educativa propicie el aprendizaje desde y para la alteridad, reflejará tres consideraciones a las que se llega y que son: que cada estudiante ha de comprender quién es por la práctica de identificar su tú, quién es al descubrir los aspectos que los unen a su otro y cómo es al comprender la relación con su alter. (Silva González, 2009, p. 9)

Se trata de una perspectiva de la educación desde y con el otro, del cómo reconozco al otro, y del cómo lo siento, bajo estos cánones, se establecen principios de comportamientos dentro de una sociedad. En este caso, la otredad se mira como un eje fundamental un cualquier proceso educativo.

La formación desde la otredad requiere una concepción de educación de naturaleza dialógica, es decir, entender la educación como un “guiar” en el dialogismo hacia la formación de personas auténticamente humanas, a partir de sus facultades emocionales, cognoscitivas, éticas y estéticas. Esto implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje no son posibles al margen del encuentro cara a cara entre el educador y el educando. Con el dialogismo se puede contrarrestar el “ego magistral” y la ipseidad cognoscitiva, formas educativas monológicas impuestas por el discurso del poder a los sistemas educativos de la Modernidad. (Manrique, 2016, p. 213)

La globalización ha permitido al mundo traspasar fronteras. El conocimiento de culturas, tradiciones y otros, han complejizado el manejo de las sociedades del siglo XXI, todo esto se ve reflejado en el aula, en comportamientos cada vez más difíciles de comprender que obligan a ser más acuciosos en su conocimiento a docentes, padres de familia y comunidad educativa. Asimismo, se debe ver la educación como un derecho universal, que nos provee de mecanismos de equidad

Los cambios generados por la globalización y los nuevos patrones productivos obligan a formar recursos humanos capaces de participar en los nuevos modos de

producir, trabajar y competir. La educación es, pues, un requisito tanto para que las personas puedan acceder a los beneficios del progreso, como para que las economías estén en condiciones de garantizar un desarrollo sostenido mediante una competitividad basada en el uso más intensivo del conocimiento. Pero la educación es también un derecho humano, consagrado como tal en las declaraciones internacionales pertinentes. La educación es un medio privilegiado para asegurar el dinamismo productivo con equidad social, y también para fortalecer democracias basadas en el ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía. (Ocampo, 2002, p.1)

Si le damos un perfil más científico antropológico a esta investigación, se podría mirar la alteridad desde lo ético, múltiples autores y eruditos se han referido al respecto y marcan estudios desde la perspectiva del otro y su trascendencia ética, es importante ver cómo, el comportamiento del individuo desde lo ético ayuda a la conformación y estructuración de una sociedad establecida en derechos sociales y comunes. Se da el principio de la ética desde la alteridad, desde la comprensión del otro. Se tiene la mirada ética desde estas diferentes personalidades, buscando la comprensión del comportamiento individual del ser humano, en el quehacer ético del otro. Se observa a la ética como una variable de la alteridad, como lo expresa Dellors (citado por Solla & Graterol, 2013): dos de los pilares básicos de la educación: aprender a ser y aprender a convivir. El primero de ellos está orientado a la conservación de lo humano, la autonomía y la capacidad de juicio mientras que el aprender a vivir juntos se asocia a la convivencia, al reconocimiento de los otros, a la cooperación para la realización de proyectos comunes y a la comprensión mutua.

En tiempos modernos la ética no funciona sin medios que comprendan que se puede nacer siendo humano pero eso no asegura el conocimiento de la ética o su aplicación, para esto la presencia docente en la formación del individuo es fundamental, ya que dicta los parámetros del cómo mirar al otro desde su propio yo, lastimosamente los tiempos cambian y los estudiantes aprenden más de ética por otros medios que por la vía educativa, y se hace necesario capacitar a los docentes modernos desde la otredad o alteridad. Por esto la educación para el siglo XXI se ha visto envuelta en cambios, en donde el papel docente en el aula se ha reevaluado constantemente, el uso de TIC, el manejo pedagógico, y en estos tiempos la alteridad, como mecanismo de cambio y de apreciación de los estudiantes desde un punto de vista de iguales, en un sentido humanista. Se invita a los docentes a reflexionar sobre su rol y enfocarlo en el desarrollo social individual, para sembrar las bases de una alteridad.

La educación es un proceso que, a pesar de los discursos emergentes y trascendentales, en su práctica aún sigue estando encerrada dentro de los establecimientos educativos, bajo un sistema y normas establecidas que la limitan y cuartan su verdadero potencial formativo; sin embargo entendemos que la educación no es solo informar, contar, adoctrinar, transmitir conocimientos técnicos y/o teóricos sino que es a la vez una manera de evidenciarnos como seres humanos, participes de una sociedad que establece para su funcionamiento pautas, normas y reglas. Es también una mediación que permea la interacción entre los individuos y actores del

proceso; que a partir de esa normativa nos direcciona y brinda unos lineamientos que encausan nuestro comportamiento pero que a veces parecen alejarse de la esencia misma de la humanidad y por ende de la educación. Es por tanto de vital importancia pensar la educación como acontecimiento ético, lo cual significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad, más allá de los discursos técnicos y especializados. (Lamprea Chalarca & Pineda Gaviria, 2017, p. 43)

Se resalta la idea de la alteridad como cambio dentro del contexto educativo y como una mirada específicamente en la relación estudiante-estudiante. Bajo la mirada atenta de la figura docente.

El lenguaje también constituye una ventana propicia para observar cómo se asume la alteridad, tanto la comunicación verbal como no verbal, evidencia y expresa en la forma como nos referimos al “otro”, la forma como lo concebimos e interpretamos. De acuerdo con los planteamientos de Shablico (2012)

Pensar en comunicación no verbal en el aula implica considerar la capacidad expresiva del cuerpo, la gestualidad y la paralingüística del docente y los alumnos contemplando todos los sentidos humanos: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, como canales para la recepción de mensajes a veces en forma directa y otras apelando a la experiencia sensitiva mediante ejemplos ilustrativos. (p.6).

El lenguaje no verbal permite proyectar las emociones, las cuales se expresan por medio del cuerpo de forma espontánea. En el aula de clase el docente y los alumnos pasan la mayor parte del tiempo juntos, esto posibilita que se presenten situaciones personales de agresión, enfado y tensión que entorpecerán el trabajo educativo y la interacción al interior del aula, viéndose afectada la convivencia escolar. Por lo tanto, es necesario educar frente al manejo corporal para propiciar un clima adecuado para el aprendizaje y la convivencia.

En este sentido

se entiende por “convivencia”, la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes (Sandoval, 2014, p.160).

Es difícil educar en la convivencia sin comprender qué piensa el otro de mí, de lo que hago y viceversa. El reconocimiento también se aprende, así como su negación. Este ejercicio investigativo permitirá entender cómo tramitan las relaciones los niños con sus familias, con otros externos y con sus pares.

Es necesario retomar la idea de alteridad en un contexto rural, no sin antes mencionar que las fuentes o antecedentes mencionados son importantes en el desarrollo de esta investigación porque dan un punto de partida, la mirada desde otras experiencias para obtener una mejor comprensión del objeto de estudio en

cuestión y llevarla al contexto de la ruralidad, específicamente en la niñez y su educación

La escuela rural debe capacitar a los niños para que puedan desenvolverse bien en el medio en que viven, y sean capaces de influir sobre él para propiciar el progreso. Se destaca de este nuevo programa promover el encuentro del hombre de campo con herramientas culturales que puedan permitirle asumir un nuevo rol en su medio natural y social. Sabemos que la enseñanza que da conocimientos, pero que no los aplica, rompe los nexos entre el pensamiento y la acción (Rodríguez, 2015, p.17).

Desde una racionalidad abierta y crítica, se han generado estudios alrededor de la alteridad en y desde el ámbito escolar, que han permitido desarrollar pensamiento desde el conocimiento disciplinar, para generar articulaciones y procesos educativos potentes y emergentes, que obedecen a contextos diversos y que vislumbran un horizonte de posibilidad en la formación. La investigación El acoso escolar como negación de alteridad realizada con jóvenes de grado sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial del Municipio de Pasto, aborda desde una mirada cualitativa la sensibilidad y la valoración de la subjetividad

Es necesario que la escuela realice esfuerzos en generar espacios de problematización y de lectura crítica de la Convivencia Escolar y en ella, la dinámica de relación de pares, desde una postura que posibilite la construcción de Sujeto, que garantice el reconocimiento del Otro, de la inclusión, de los derechos y libertades para potenciar la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes que al interior del contexto educativo se desarrollan. (Calderón, Durán, Rojas, & Amador, 2013,p.327)

Estas construcciones de pensamiento consideran otras ópticas en la manera de pensar, conocer y actuar, Vidal Latorre (2012) en un trabajo que adelantó, aborda la perspectiva de la alteridad en el ámbito escolar, privilegiando características tales como la responsabilidad, justicia y acogida en las vivencias que se desarrollan en la escuela, desde la comprensión de las diferentes manifestaciones del ser humano, para lo cual expone:

Las perspectivas de alteridad en el aula tendrán que superar la brecha entre los ideales formativos y la experiencia del cara-a-cara; igualmente, que es en el cara-a-cara donde alcanza su plenitud la vivencia de alteridad y, por último, que una escuela comprometida con la alteridad tendrá que apostarle a la exteriorización de la sensibilidad de los actores educativos antes que a la racionalización de las normas o cánones de relación interpersonal. (Vidal Latorre & Aguirre García, 2013, p. 5)

Este camino investigativo parte de la consideración, reflexión y comprensión de territorios diversos, expuestos ante situaciones sociales, culturales, políticas y económicas, que enmarcan la vida y cotidianidad de un territorio, sin embargo este ejercicio investigativo se alimenta de dichos procesos para así enfocarse en la búsqueda y construcción de alteridad en la Institución educativa Rafael Pombo, ante las limitantes, dificultades y aspectos determinados por el contexto, este insumo es vital para encaminar dichos conocimientos hacia la búsqueda y respuesta de la

pregunta problema enfocada en la alteridad en el desarrollo social de la niñez de la vereda de Mina Rica.

### **3.2. La alteridad y el papel de la escuela**

La educación como necesidad con su importancia para la vida del hombre desde tiempos inmemoriales, se funda desde las diversas formas de ver y comprender el ser humano, sea biológico, antropológico o psicosocial y, cómo estas condiciones y características de relación le brindan la capacidad para vivir en sociedad.

La primera institución formadora de valores es la familia, allí se aprende solidaridad, pero también indiferencia, la inclusión y la exclusión. Cabe recordar que toda enseñanza familiar se hace entre cercanos, personas que se encuentran bajo un mismo techo y comparten soluciones para gestionar la supervivencia, es decir, la figura de autoridad de los progenitores permite establecer un orden o prioridad de lo que se quiere.

La escuela es uno de los primeros espacios en que el niño se encuentra con el distinto, con el otro, con alguien que fue formado de manera diferente y por ello, la escuela tiene la posibilidad de constituirse en mediadora entre los aprendizajes que se dan en la familia y aquellos que deben desarrollarse para vivir en sociedad.

Por tanto, en la escuela y en la interacción con los demás, se aprende y se educa en el ejercicio de la vida escolar, en la cotidianidad. Más tarde, en la sociedad, el sujeto autónomo asume su libertad como un dispositivo en el que se relaciona con otras, "otredades", diferentes a las de su ámbito familiar y educativo, pero, sí sus bases axiológicas son fuertes, será capaz de construir puentes de interlocución con sujetos cuya visión del mundo difiera de la suya.

La Ley 115 de 1994, define la educación, como "Un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Congreso de Colombia, 1994, p. 1). Es por ello que la educación debe brindar estrategias que desarrollen la capacidad intelectual, pero también moral y afectiva de acuerdo con los referentes de la cultura en la que se encuentra inserto para potenciar su capacidad de vivir en comunidad. Asimismo, debe propiciar espacios de aprendizaje acordes a las realidades del entorno que lo preparen para enfrentar las condiciones actuales: transformaciones generacionales, culturales, económicas y sociales, que hoy convergen en la educación colombiana rural.

La educación debe promover la formación de hombres y mujeres capaces de vivir en sociedad, interactuar y comprender las distintas realidades que se presentan en un territorio, reconociendo que cada uno es diferente y en consecuencia, con diversas formas de ver y apreciar el mundo.

Lévinas (citado por Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G., 2006), presenta la alteridad como necesaria, es el retorno mismo, la ansiedad del yo por el sí mismo, forma originaria de la identificación que se ha llamado egoísmo. Santos (citado por Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G., 2006), señala que la alteridad, dota al ser humano de identidad cuanto procede de fuera porque produce el yo. Una alteridad alterada e inexplorada aún delata la insuficiencia de su énfasis en la ausencia de paz.

Asimismo, Calvo (2001) citando a Aristóteles en el libro "Ética para Nicómaco Aristóteles", explica la dimensión de la alteridad en términos de amistad. Es decir, no se trata de la distinción entre especies, sino de la diferencia aún dentro de la misma especie: reconocer sus cualidades físicas, cognitivas, sociales, culturales, políticas, religiosas, además de sus defectos y dificultades que lo hacen particular frente a otro semejante, todas las personas son mundos diferentes, pero necesitan de los otros para complementarse.

De allí que, en la modernidad, Descartes (1983), dé un giro al desarrollo del metaconstructo de la alteridad al postular la concepción del hombre basada en el pensamiento. El hombre es un ser que piensa y existe gracias a su autoconciencia. Dentro de este marco histórico, Kant (citado por Lain Entralgo, 1968) hace del otro un eje para la concepción moral de la alteridad. En otras palabras, remite al sujeto más allá del sí mismo.

Finalmente, un autor quien acerca el término a una comprensión metódica de la alteridad fue Hegel (1966), quien la adhiere como parte del proceso de la dialéctica. Para Hegel, el movimiento dialéctico parte de un sujeto para volver a él reflexionando, y parte de la capacidad que tiene todo hombre para dialogar, discutir, exponer, escuchar y hacer confrontaciones de las distintas realidades argumentando su propio discurso, siendo consciente de su rol, de su papel en la vida del otro, guardando su esencia que lo hace diferente a los demás.

Buber (1982), afirma que no puede descubrir un yo sin pasar por un tú. Así mismo, ingresa al término "relación" entendiéndolo como el proceso de ser elegido y de elegir, pasión y acción a la vez. En este mismo sentido, se alinea el trabajo de Carrasquilla (1996) acerca de la antropología de la afectividad. Este análisis agrega que la relación con el otro, propia de la alteridad, es un elemento esencial de la persona. "Yo no soy persona sino en relación con el otro" (Carrasquilla, 1996, p. 92). La persona es esencialmente un ser de relación, se realiza en la medida en que se contacta con el otro. Se va a destruir como persona en la medida en que no se relaciona con el otro, en el auténtico amor humano, el "yo" gana con la realización del otro.

El hombre es un ser único por excelencia, dotado de grandes capacidades que le ayudan a subsistir y hacer parte de una sociedad que cada vez se hace más compleja de comprender, pues cada hombre busca satisfacer sus necesidades e interés sin importar las condiciones del otro, ello se evidencia en los niños niñas, jóvenes y adultos, dominados por el poder, la arrogancia, el individualismo,

encerrados en su propio yo, cuando la esencia de la persona es la interacción constante con sus pares; siendo esto último lo que la alteridad busca, la relación con el otro.

#### **4. Metodología**

Teniendo presente el interés investigativo de dicho estudio, su relación con las características sociales, culturales y emocionales de la población abordada, se plantea una investigación con un diseño cualitativo entendido como aquel que

se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, p. 9)

El alcance propuesto para la investigación es el descriptivo ya que “su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, p. 84), para el caso del presente estudio, de qué manera la interacción entre sujetos y su contexto influyen en la construcción de alteridad y cómo se relaciona con sus vivencias, saberes y experiencias. Cuáles son los procesos que influyen en la construcción de alteridad en los niños y niñas de grado cuarto y quinto en el contexto de aula de la Institución Educativa Rural Rafael Pombo sede Mina Rica.

De otra parte, la utilización del método hermenéutico considerado como “un saber de carácter interpretativo por el que se puede sintetizar, comprender y comunicar por medio del lenguaje común una realidad compleja (un proceso histórico, una cultura, un texto, una sinfonía, un vino, un paisaje...)” (Ojeda Rivera, 2013, p. 34).

La unidad de trabajo corresponde a 10 niños y niñas de los grados cuarto y quinto, quienes están en un rango de edad entre los diez y los trece años. Esto indica que, algunos se encuentran en extra-edad académica, pasando por la pre adolescencia. Este panorama obedece a la misma flexibilidad del modelo en contextos rurales en el que el menor debe desvincularse de sus estudios para hacer parte de la fuerza de trabajo en épocas de cosecha, lo que implica, muchas veces, desertión, rotación y continuidad en los estudios.

El ejercicio investigativo contó con tres fases: primero se realizó un seguimiento acucioso de la literatura, planes de estudio y Proyecto educativo institucional que fundamentara el estudio. En segunda instancia se realizó el diseño y aplicación de las técnicas de recolección de la información que en este caso fueron técnicas proyectivas para lo que se proyectó cada encuentro con la respectiva aplicación (inmersión en campo). Finalmente, se realizó la sistematización y análisis



de la información recolectada a la luz de la teoría y los documentos que fundamentaron la investigación.

De igual forma, se recurrió a técnicas proyectivas, descritas por Pérez Romero (2004) como

una forma no estructurada e indirecta de realizar preguntas que alienta a los entrevistados a que proyecten sus motivaciones, creencias, actitudes o sentimientos en relación con el tema de interés. Se le pide al entrevistado que interprete el comportamiento de otras personas en lugar de describir el propio. Las técnicas proyectivas son consideradas como especialmente sensibles para revelar aspectos inconscientes de la conducta ya que permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas, son altamente multidimensionales y evocan respuestas y datos del sujeto, inusualmente ricos con un mínimo conocimiento del objetivo del test, por parte de éste (Lindzey 1961). Al interpretar el comportamiento de otros, los entrevistados proyectan de manera indirecta (motivaciones, creencias, actitudes o sentimientos). (p.321)

La técnica proyectiva que se utilizó fue la de construcción, en la que se invita a que la persona construya una respuesta o una situación, en este caso por medio de ilustraciones (dibujos); terminación del enunciado (mi amigo es) y; respuesta a ilustraciones, se les presentaron una serie de fotografías y se registraron las respuestas a este estímulo.

Al ser una investigación de carácter social, que desea mejorar las condiciones de convivencia de un grupo de niños y niñas producto del entorno constantemente cambiante e inestable, se hace esencial entender el acercamiento que facilita la recolección de información a través de técnicas proyectivas, preguntas no estructuradas a partir de sus dibujos, por medio de las cuales se pueda reconocer la naturaleza de las prácticas sociales y relacionales de los niños y niñas, siendo la unidad de análisis la construcción de alteridad.

## **5. Hallazgos**

### **5.1. Amigo una proyección personal, no amigo un antagonista**

Los dibujos de los niños son una proyección de su emocionalidad, por lo tanto, se observa como generalidad que los diseños que remiten a los amigos son más grandes, con más adornos, con la cara alegre. Los estudiantes dibujaron el compañero al que consideraron su amigo a la izquierda y a la derecha, a quien no lo era. Algunos ejemplos:



Figura 1. Comparativo de imágenes: mi mejor amigo Vs. Quien no lo es

Los dibujos representan una herramienta muy potente para la proyección de emociones y pensamientos, de forma especial, en niños, de allí que con esta población se recurra a los dibujos desde muchas disciplinas, ya que se puede interpretar a través de ellos sus sentires y conceptos, que expresan a través de formas, colores, utilización del espacio, si además se les da la posibilidad de describir sus pensamientos, se da una comunicación más enriquecida. En el presente estudio, por ejemplo, se pidió a los participantes que dibujaran a quienes consideran sus amigos o cercanos y a quiénes no. En materia gráfica se observa que generalmente, los dibujos de los amigos ocupan más espacio, seguramente porque tienen más relevancia en sus vidas, así mismo, tienen un mayor grado de detalles y colores. La persona con quien menos comparte la hacen pequeña y aparecen algunos rasgos diferenciales e icónicos.

El problema del otro es un obstáculo del mismo prójimo, dado por su existencia, de la realidad distinta de los demás, del encuentro con el otro, entre otros. Desde un principio preocupó a los filósofos, el cómo se reconoce el otro como *Otro*; qué tipo de relación se establece o se debe establecer. Este problema se mostró de diferentes formas: como la cuestión de la naturaleza de la amistad, en el cual un amigo es el otro en sí mismo y no simplemente cualquier otro (Ruiz de La Presa, 2007). Se necesita comprender y enunciar el concepto de alteridad y su relación con el otro.

Para los niños y niñas, un amigo es:

“el que me presta y me colabora”, “el que nunca me engaña y me apoya”, “a la que le puedo contar secretos y no me traiciona”. “el que está de acuerdo conmigo en todo”, “la que nos gusta lo mismo”, “los amigos nadie los puede separar”, “No todos en el salón son amigos, solo los que nos caen bien”, “en la familia uno puede ser amigo de la mamá porque nos cuida y nos alimenta”, “la familia es familia, los amigos son otra “cosa “El que tiene más amigos es porque le cae bien a todos porque es buena persona”, “Los(las) que no tienen amigos es porque no las quiere ni la mamá porque son malucas”, “Los que son egoístas no tienen amigos porque no prestan nada”, “Uno no es amigo de los hermanos porque con ellos pelea mucho”, “Yo sí soy amiga de mi hermano mayor porque me quiere como si fuera su hija”, “La profesora puede ser y no puede ser nuestra amiga porque a ella uno no le va a contar todo porque es grande y le cuenta a la mamá”, “El que tiene muchos amigos es muy de buenas porque todos lo quieren”, “El que no tienen amigos es porque no hace lo que los otros les gusta como jugar, recochar en el salón”, “Uno no debe contarle secretos a los amigos porque lo traicionan y “pailas” se daña la amistad””.

Lo expresado en los dibujos por los niños, manifiesta cómo empiezan a construir relaciones de empatía o se distancian de otros, la empatía casi siempre la asocian a aquel con quien no discuten, que tiene gustos similares, confidente, y de forma especial surge en este trabajo como amigo, aquel capaz de compartir, los que no son pares, como los profesores, son considerados amigos bajo ciertas circunstancias, en el presente estudio, su amistad se condiciona al hecho de que pueda cometer una infidencia con los padres o no. Entre los lejanos o personas que no asumen como amigos están aquellos que no tienen mucho en común, aquellos que consideran “malas personas”, y de nuevo de forma especial aparecen los que no comparten y son egoístas.

Lo anterior sustenta cómo desde la infancia empezamos a construir un reconocimiento del otro en la medida en que se compagina con lo que somos y negamos reconocimiento al que piensa distinto. Aquel con el que se tienen discusiones (pelea mucho conmigo) deja de considerarse como amigo, expresando una negación del conflicto, y sustentando la incapacidad que se tiene luego para establecer relaciones armoniosas, de respeto y de reconocimiento, aunque no se piense igual. El conflicto como forma natural que emerge en las relaciones no se asume como posibilidad de expresión. Ello evidencia que hay un círculo social, familiar y educativo que subvalora el conflicto y lo observa como negativo cuando lo realmente negativo son las formas de solución que se dan a éste cuando se acude a formas violentas. Es inviable pensar una sociedad sin conflicto, éste es parte constitutiva de la vida en sociedad y es necesario aprender a reconocerlo y valorarlo como tal, lo que sí debe ser potenciado, es una resolución pacífica de los mismos, no su ausencia.

En ese sentido, la construcción de alteridad en el niño, es un proceso de desajuste cognitivo en el que, inicialmente, el otro es su proyección y el imaginario que hereda de su contexto (familia, escuela, grupo de amigos). Cuando el niño dibuja al compañero con el que menos relación tiene, lo traza pequeño, con menos

expresión, sus labios son cerrados en curva hacia los lados o hacia abajo. Lo expone como el compañero: “con el que menos se la va”, “el que no presta los útiles y es egoísta”, “el que no sabe jugar”, “el que pelea siempre en un juego”, “el que a su mamá siempre lo defiende”, “el que es “pone quejas””. Es decir, la relación fracturada entre dos niños se debe a una falta de correspondencia frente a intereses mutuos, a una no proyección. En este aspecto, un hallazgo importante es que en el estudio las palabras: enemigo, odio, fastidio, desprecio no aparecen. La acepción enemistad es un concepto resignificado del adulto, generalmente con una carga emocional adicional. Los niños no tienen ese tipo de cargas.

Podría afirmarse que, cuando el pequeño no genera empatía con otros, en esa construcción de alteridad, se debe a que se niega a abandonarse en sí mismo y la comprensión de su opuesto genera una crisis (desajuste cognitivo) que le obliga a revisar lo dado, lo considerado, lo aprendido y, en ese sentido, encontrar la belleza de lo desconocido es una aventura, no para lograr empatía, sino para des-centrarse en el reconocimiento del otro que existe en un aula de clases y con el que requiere llegar a acuerdos para la convivencia.

Algunos autores afirman que la empatía es un factor genético e innato y otros advierten que corresponde a una actitud intrínseca y extrínseca de la motivación y de la influencia de la cultura. Hay dos enfoques frente al concepto de empatía. Un primer enfoque consiste en observar la empatía como un dispositivo afectivo en el que el sujeto se proyecta y otro enfoque que lo describe como una actividad cognitiva, de orden neurológico, es decir, una respuesta emocional a partir de una construcción de orden neuronal en el que respondo con sentimientos más o menos compasivos de acuerdo a unas acomodaciones intelectuales como consecuencia de vivencias o de estructuras físicas en las que puede haber una lesión cerebral que implica un procesamiento diferente de las emociones. (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008)

Es sabido que las construcciones emocionales están mediadas de forma particular por lo que aprendemos culturalmente, esto plantea un reto importante para la educación en la medida que lo expresado por los estudiantes evidencia que estamos inmersos en una cultura que sataniza el conflicto y que allí hay un gran potencial de trabajo para la convivencia, el reconocimiento del otro y la valoración de la diferencia.

No obstante, la construcción de alteridad en los niños sobre los otros, corresponde a una cultura de la comprensión que es educable, reeducable, aprendido y desaprendido y, por ello, la escuela ocupa un papel importante en este proceso. El estudiante menos aceptado en el grupo, es leído por sus compañeros como sobreprotegido por su madre, egoísta y poco colaborador. Al preguntársele por qué les molesta tanto su conducta, las respuestas fueron muy parecidas: un niño adultizado por los grandes, no se observa como un par sino como un par de los adultos, y con éstos, los niños suelen tener ciertas reservas.

Este aprendizaje advierte otra connotación y es el papel del adulto en la construcción de la autonomía de los niños y del concepto de alteridad. Se cumple cuando un adulto no permite que el niño sea y, por ello, la permanente vigilancia de todos los aspectos de su vida. Lo que provoca animadversión de sus pares, a su vez que aislamiento por considerarse por los niños como par del mayor (adultizado): este niño es una especie de ventrílocuo del adulto. Esto no solo es consecuencia de los niños sobreprotegidos, también de aquellos que el docente escoge como su mentor: que para los pares es considerado como “el sapo”, el que siempre lleva quejas al maestro, el que en un evento se niega a ser niño y se pone la investidura del grande. Este pequeño genera rechazos y su autonomía es aplazada o coartada por la complacencia al régimen establecido.

Esta lógica responde a una pedagogía que no es potenciadora sino mutilante, por lo que reduce la capacidad poética del estudiante. Una pedagogía potenciadora, por el contrario, provoca el deseo de saber, impulsa a la búsqueda, a desarrollar la capacidad de pensar desde todas las capacidades humanas, interpretando, aprehendiendo y comprendiendo el mundo.

La construcción de alteridad en los niños es el crecimiento orgánico de su libertad, con un poco de guía en la comprensión de los otros por parte de los adultos, no la castración de su libertad sino la orientación en su desarrollo de las limitaciones y fortalezas que, en conjunto, se resuelven dialógicamente a través del ejercicio de su propia autonomía.

## 5.2. El gesto código comunicacional: formas sutiles de discriminación

Una de las prácticas en la investigación consistió en indagar sobre lo distinto, lo atípico, lo raro, lo diferente. Para el trabajo se utilizaron imágenes de animales diferentes (nunca vistos por ellos). Los gestos de sorpresa, actitudes de fastidio, risas y sobresaltos, fueron algunos de los hallazgos. Pero, ¿qué genera lo distinto?, ¿pasa igual con los seres humanos?



Figura 2. Fotos de animales diferentes y poco reconocidos

Antes del ingreso de los estudiantes, el aula se ambientó con figuras de diferentes animales que en internet se encuentran como “*los animales más raros del mundo*” con el fin de observar su reacción ante lo diferente, cada vez que, analizando su gestualidad y verbalidad, podría comprenderse el trasfondo de sus manifestaciones, es decir, cuáles son los sentimientos y concepciones que

subyacen en sus expresiones. La respuesta de los estudiantes, mayoritariamente, fue de desagrado, de burla (expresado en risas), gestos de fastidio y repugnancia.

La narrativa del gesto permitió impulsar creencias, generalizar conceptos, establecer empatía. Por ello, no es absurdo pensar que, cuando en una comunidad alguien o algo genera empatía o rechazo, los gestos sean los mejores códigos aliados para generalizar un concepto del y hacia el otro (alteridad). Para Kostolany, “el gesto es la expresión de una emoción, como un acto intencional dirigido a modificar nuestra relación con el mundo exterior y también como un lenguaje inteligible” (citado por Sanchidrián Pose, 2013, p. 32)

Al exponer a los estudiantes a las imágenes emergen respuestas como expresión de desagrado, pero también de burla, es así como las risas surgieron como una de las expresiones más marcadas cuando fueron expuestos a estas imágenes, un hecho que se da de forma reiterada cuando tienen a un compañero que consideran “diferente” y se convierte en blanco de burlas, bromas y chistes mal intencionados. Su expresión también refleja que social y culturalmente van construyendo unos referentes estéticos que orientan sus percepciones de lo que consideran normal o anormal, bello o feo (lo baboso, lo que no tiene pelo, lo amorfo, son considerados como no estéticos). La expresión facial es un dispositivo de la comunicación para lograr empatía en los mensajes entre emisor y receptor.

¿Por qué se ríen los estudiantes ante lo extraño?, ¿Por qué sienten miedo?

Hay un miedo innato que se necesita para activar el sistema de alerta y que va ligado a la conservación de la especie. Hay otro miedo que es aprendido: una construcción social que favorece redes de poder, de hegemonía, de perpetuidad de la exclusión y éste definitivamente es el más peligroso para las sociedades.

Comprender el miedo, como una construcción social que se aprende, bien como forma adaptativa de protección de la especie humana o como instrumento de dominación en relaciones desiguales de autoridad, requiere de un acucioso estudio de su filigrana (...) el niño es adultizado y condicionado desde el miedo, lenguaje que paraliza y aísla al menor en la escuela y la familia y, años más tarde, al ciudadano en sociedad frente a decisiones políticas o relaciones de poder de su entorno (A., Mora Mora, & L.J., 2017, p. 5)

Otro factor para generar empatía o complicidad es la risa, este acto espontáneo refiere otro código de comunicación, en ocasiones, perverso. Podrá entenderse como el chiste social es una forma sutil de discriminación pues, comúnmente no se escuchan chistes contra los ricos, los blancos, los poderosos, generalmente es sobre poblaciones vulnerables que no encajan en los prototipos de éxito y belleza que se legitiman socialmente.

Ante un mismo estímulo, un auditorio permite exteriorizar con más facilidad su risa cuando concurren varias personas. En cualquier caso, reír públicamente en solitario es siempre un acto de coraje. (Mora Ripoll & R., 2011) “El humor refleja las percepciones culturales más profundas, ofreciéndonos así un poderoso instrumento para entender las formas de pensar y de sentir que la cultura ha modelado” (Driessen, 1999, p. 227) “La risa simbólica se enriquece con la presencia del otro como sujeto

(intersujetividad), que es también un significante –un sujeto portador de significados–, ese cosujeto a quien se ha denominado el Otro-significante. (Villegas Uribe, 2001, p. 72)

Puede advertirse que la expresión corporal, especialmente la facial, implica una comunicación mucho más efectiva, a la vez que más espontánea y natural, es por esta naturalidad y espontaneidad que puede constituirse en una herramienta que potencie mejores relaciones o que, por el contrario, las afecte negativamente. La risa, como se mencionaba anteriormente puede ser expresión de alegría, y puede ser un acto de acercamiento al otro en la medida en que puede romper el hielo, por ejemplo, frente a un extraño. Pero al mismo tiempo puede ser razón de distanciamiento cuando es expresión de burla, una herramienta de discriminación muy usada por los niños y jóvenes y muy común en los entornos escolares y que como plantea Villegas Uribe (2001) citando a Driessen, es portadora de formas profundas de pensar y sentir propias de una cultura.

En este sentido, la burla expone y evidencia lo que socialmente es aprobado o desaprobado, lo que se ajusta a los prototipos de éxito y de belleza, así como aquello que socialmente se ha legitimado como lo “otro”, lo “diferente” y en consecuencia excluido. Las muestras de desagrado también son una expresión de lo que produce lo desconocido, lo que no guarda similitudes con el yo, una expresión que se transfiere también a las personas, de allí que quienes no encajan en el rango de lo que socialmente se ha instituido como normal, produzca este tipo de reacciones. Muestra clara de la falta de formación en relación con el respeto por la diferencia y de asumirla como lo que es, una condición natural y necesaria. Queda la tarea para la escuela en educar sobre lo distinto, tal vez, exponiendo a los estudiantes a nuevas situaciones, a naturalizar a los otros, a re-aprender a educar el cuerpo siendo conscientes de su carga cultural y de su impacto en las relaciones.

En la construcción de alteridad, lo distinto, lo atípico, lo raro para el niño, corresponde al conocimiento acumulado aprendido culturalmente y cuyo aprendizaje se debe a la calidad de sus experiencias, por ello, se comprende que, un niño que solo haya visto en su vida cotidiana manzanas rojas, reaccione cuando le muestren una muy verde. Es aquí el primer trabajo de la escuela y las familias, proveer de múltiples sensaciones a los menores para que haya diversidad de percepciones, así como enfrentarlo a situaciones atípicas en las que debe reaccionar.

Es cierto que La ley de cerramiento es uno de los principios que rigen la corriente moderna de la psicología (La Gestalt), en la que se explica cómo el cerebro organiza y completa el entorno con un símbolo o figura reconocida, sin embargo, el cerebro tendrá una limitada perspectiva del mundo de acuerdo con la calidad y cantidad de las sensaciones que recibe. Por ello, un niño no siente reciprocidad con otro porque su forma de completar o de organizarse neuronalmente es respecto de sí mismo.

En la experiencia investigativa, los estudiantes mostraron animadversión en diferentes situaciones, una forma de re-crear y cambiar la percepción es exponerlos a la cotidianidad buscando similitudes propias con el opuesto. Conocer las historias de vida para mostrar situaciones de empatía, trabajar en equipos que rotan, analizar estudios de caso, conocer otros mundos, exponer a los estudiantes de múltiples experiencias y convertir lo distinto en cotidiano, es decir, la diversidad como activo, con el fin de naturalizar al otro, para ser capaz de establecer acuerdos de convivencia a pesar, pero también a partir de la diferencia.

Así, la construcción de alteridad en los niños es el resultado del trámite de las experiencias y la negación de otras que le imposibilitan leer al contrario. La tarea de la escuela siempre será una apuesta sobre lo posible y, en ese sentido, el maestro también deberá aprender a educar su mirada, su contacto, sus palabras, para acceder a mejores niveles de empatía con los educandos pues, el niño aprende a convivir en la convivencia, y a naturalizar lo distinto con el ejemplo del adulto cercano, mientras va construyendo su autonomía de acuerdo con su nivel de desarrollo moral.

## **Conclusiones**

La alteridad en los niños estudiados está mediada por varias circunstancias, de forma especial el reconocimiento del otro está condicionada por su cercanía al yo (compartir gustos, escenarios y características consideradas como similares). Lo anterior implica una dificultad natural para reconocer al diferente, al que no comparte ciertos referentes, el otro es reconocido si y sólo si, guarda similitudes al yo.

La diferencia es asumida como extraña, rara, no se ha incorporado como natural y esencial en la naturaleza. Es necesario partir del hecho que lo considerado como normal responde a una construcción social que se legitima en los mismos escenarios sociales, así como por la cultura y se transmiten de generación en generación.

El conflicto es conceptualizado como negativo y ello conlleva a que cuando se dé, estas diferencias de pensamiento, opiniones o formas de ser, sean tomadas como dificultades para establecer relaciones sociales armónicas. El conflicto es connatural a la vida en sociedad y así ha de ser comprendido.

Los pares tienen para el estudiante una mayor probabilidad de ser reconocidos como amigos y cercanos, los adultos tienen una probabilidad menor de estar en dicho status y está condicionada a su capacidad de ser confidente con la información que le sea confiada por el niño. La alteridad así entendida está más reducida al "otro como yo" y no al otro como alteridad reconociendo la diferencia, lo excluido, lo opuesto, necesario para construir una idea del nosotros por medio de acuerdos.



## **Recomendaciones**

La expresión corporal es un código determinante en las relaciones de empatía, por ello, educar la mirada, el gesto, la risa, el tono, la voz y la intencionalidad de la palabra debieran ser una tarea constante en la escuela. Ya se sabe que una mirada con desprecio puede ocasionar un conflicto o romper lazos de empatía. Mirar, tocar y expresarme con el otro como a mí me gustaría que los otros lo hicieran conmigo sería el objetivo de cada jornada.

De igual manera, el cerebro tiende a completar y aprendió a sentir miedo por lo desconocido, lo raro y lo atípico. La tarea en los centros escolares es exponer a situaciones cada vez más atípicas a los estudiantes: comidas, personas, acentos, lugares, una forma de re-educar las percepciones para adquirir nuevas sensaciones que enriquezca la forma como observamos a los demás.

Educación en la alteridad, requiere un plan de estudios incluido en el currículo cuyo énfasis debiera ser: educar en las emociones, primer eslabón para comprender al otro, si se sigue educando sólo pensando en la esfera intelectual, el estudiante intentará explicar al otro, no comprenderlo, acto necesario establecer relaciones más humanas y humanizadas. Educación en la alteridad es un acto político que reconfigura una forma distinta de ver al mundo, naturalizando al otro como un activo pedagógico en la construcción de un mundo posible.

## Fuentes Bibliográficas

- A., A. R., Mora Mora, M. Y., & L.J., N. R. (2017, p. 5). *El miedo como construcción social: sus lenguajes simbólicos en la relación familia-niño(a)-docente*. Manizales: Universidad de Manizales Maestría en Educación desde la diversidad.
- Adorno, T. (1980). *Minima Moralia*. México: Grupo Santillana.
- Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2006). El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto- objeto y su pertinencia en las Ciencias Sociales. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, , 1-17.
- Calvo, J. (2001). *Ética a Nicomáco Aristóteles*. Madrid: El libro de bolsillo, clásicos de Grecia y Roma, Alianza Editorial.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Buber, M. (1982). *Yo y Tu*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión S.A.
- Calderón, M., Durán, M., Rojas, M., & Amador, L. (2013). *El acoso escolar como negación de alteridad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Carrasquilla, J. F. (1996). *Escuchemos a los pobres. Aportes para una antropología del pobre*. Obtenido de [http://www.mercaba.org/Enciclopedia/P/escuchemos\\_a\\_los\\_pobres.htm](http://www.mercaba.org/Enciclopedia/P/escuchemos_a_los_pobres.htm).
- Castorina, J. A. (1996). *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós. México: Paidós.
- Congreso de Colombia, R. (1994). *Ley General de la Educación. Ley 115*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* España: Paidós.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid: Santillana. . Madrid: Santillana.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la educación"*, en *La Educación encierra*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Descartes, R. (1983). *Reglas para la dirección del espíritu, Intr., trad. y notas de Juan Manuel Navarro Cordón* . Madrid: Alianza.
- Echeverry, J. C. (NOVIEMBRE de 2014). La alteridad como camino para la aceptación de la diferencia del otro y para la convivencia social. Armenia, quindio, colombia.

- FAO. (2004, p. 71). *Seminario "Educación para la educación rural (EPR) en América Latina*. Chile: FAL OREALC.
- Fernández Pinto, I., López Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, vol. 24, núm. 2, 284-298.
- Foucault, M. (2002). *Estrategias de poder. Traducción al castellano por Fernando Alvarez Uría y Julia Vareja*. Argentina: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- González Oviedo, L. C. (2019). *Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando)*. Medellín-Colombia: Universidad de San Buenaventura Colombia.
- González Silva, F. (2009). Itinerario de alteridad una reconstrucción para nuevas aproximaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 616-641.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del Espíritu. Traducción al español de W. Roces*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kant, I. (1916, p. 284). *La metafísica de la moral - Vol. VIII*. Berlín.
- Lain Entralgo, P. (1968). *Teoría y realidad del otro*. Madrid: Ediciones Castilla. S. A.
- Lamprea Chalarca, P. A., & Pineda Gaviria, A. Y. (2017). *Sentidos de Alteridad en los docentes de Educación Media*. Manizales, Caldas, Colombia: CINDE-Universidad de Manizales.
- Lanz, C. (2012). *El cuidado de sí y del otro en lo educativo*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Levinas, E. (2000). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- López, P., Barragán, B., & Aguirre, Y. (1990). *Módulo de Pedagogía*. Medellín: Funlam.
- Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, pp. 205-228.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII, 19-37.

- Ocampo, J. A. (2002). *Globalización y Desarrollo Social. Presentación del Secretario Ejecutivo de la CEPAL, Dr. José Antonio Ocampo*. Santiago de Chile: Segundo Encuentro de ex-Presidentes Latinoamericanos.
- Ojeda Rivera, J. F. (2013). Lectura transdisciplinar de paisajes cotidianos, hacia una valoración patrimonial. Método de aproximación. *Revista Invi N°78 Vol. 28*, 27 - 75.
- Olmos Alcaraz, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Granada: Universidad de Granada.
- Olmos Alcaraz, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo Andaluz*. Granada-España: Universidad de Granada. Departamento de Antropología.
- Patiño Cárdenas, L. F., Bernal Vera, M. E., & Castaño Ramírez, E. (2011). Caracterización de las dinámicas de la educación rural. 69 - 86.
- Pérez Romero, L. A. (2004). *Marketing social, teoría y práctica*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, M. L. (2015). *El niño en el medio rural*. Montevideo, URUGUAY: Universidad de la República de Uruguay.
- Ruiz de La Presa, J. (2007). *Alteridad. Un recorrido filosófico*. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Sandoval Manriquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 153 - 178.
- Sanchidrián Pose, R. (29 de julio de 2013). *Expresión corporal: desarrollo de la desinhibición a través del juego*. Recuperado el 21 de marzo de 2019, de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3562/TFG-B.339.pdf;jsessionid=2F81F24069BDA8999B4CC2C758EB1E3C?sequence=1>
- Santos, B. d. (2001). *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Santafé de Bogotá: UNC-ILSA. .
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 99-121.
- Silva González, F. (2009). Alteridad en Estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 889-910.
- Solla, R., & Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *TELOS*, 400 - 413.

- Tobón Agudelo, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 139-143.
- Touraine, A. (1997 ). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.
- Valera Villegas, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. *Educere*, 25-29.
- Vallejo Villa, S. (2014). La pedagogía de la Alteridad: Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó* , 114-125.
- Vidal Latorre, V. E., & Aguirre García, J. C. (2013). Perspectivas de Alteridad en el Aula: aproximación a las vivencias de responsabilidad, justicia y acogida de las estudiantes de cuarto B, jornada de la tarde, de la Institución Educativa San Agustín de la ciudad de Popayán (Cauca-Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* , 5-15.
- Vilma Eugenia Vidal Latorre, J. C. (2013). Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* , 3 - 12.
- Zemelman Merino, H. ( 2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis* , 355-366.