

ALTERIDAD EN ESTUDIANTES

Entre la alteración y el equilibrio

FREDDY GONZÁLEZ SILVA

Resumen:

En este texto se plantea la integración en un cuerpo teórico de la expresión de alteridad que generan los estudiantes dentro de la dinámica escolar. La situación de violencia escolar y la creciente desunión evidenciada en los sectores escolares invita a descubrir nuevos horizontes interpretativos que coadyuven hacia una mejor educación. Para ello se estudiaron 45 alumnos a través de registros anecdóticos y reportes verbales. Se desprendió un conjunto de categorías que permiten el estudio de la alteridad en el ámbito educativo. Además, se postula una nueva visión acerca del *ethos* educativo.

Abstract:

This article suggests integration in a theoretical body of the expression of otherness generated by students in school dynamics. The situation of school violence and the growing disunion evidenced in school sectors invites us to discover new interpretative horizons that contribute to a better education. For this reason, a study was made of forty-five students through anecdotal records and verbal reports. The result was a set of categories that permit the study of otherness in the educational setting. In addition, a new view of the educational ethos is postulated.

Palabras clave: estudiantes, relaciones humanas, diferencias, clima escolar, educación para la diversidad, Venezuela.

Keywords: students, human relations, differences, school climate, education for diversity, Venezuela.

Freddy González Silva es profesor del Departamento de Enseñanzas Generales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela. Correspondencia: Calle sabana larga, cruce con calle Froilán Correa, casa núm. 11-05 (al lado de abasto Villa Cagua), Cagua, Estado Aragua, Venezuela. CE: gastongonzalez7@yahoo.com

Introducción

Al desarrollar el metaconstructo alteridad se colocan en juicio distintas apreciaciones relacionadas con la diversidad, entre ellas las definiciones del *Diccionario de pensamiento contemporáneo* (1997) y de Aguilar (2005) que sitúan el tema en la perspectiva de la diferencia establecida entre humanos.

Este análisis conduce a pensar acerca de la postura con que se toma la diferencia. Resulta claro que para algunas personas, dadas a la búsqueda de la mismidad, no acepten lo extraño. Es por eso que surge un proceso mental voluntario de exclusión de sentimientos, actitudes, pensamientos y motivaciones inducidas por el otro o ecpatía (González de Rivera, 2004).

Dentro de este marco, Silva (2004) explica que la manera actual de relacionarse implica una serie de presupuestos francamente alarmantes. El primero de ellos sería: para ser bueno no hay que ser como el otro, sino como nosotros. Esto quiere decir que desde el propio yo se encuentran todos los recursos necesarios para que el mundo sea bueno. De allí que la diferencia y la diversidad sean un obstáculo para los propios fines de cada yo y, a su vez, sean considerados encomiables y necesarios, nunca cuestionables y contingentes.

En otras palabras, Téllez (1998) señala que el pensamiento de la alteridad significa el abandono de la yoificación y la apertura al reconocimiento del otro. Sin duda, en este sentido la diferencia del otro es no como otro respecto del yo sino como otredad sin ningún tipo de referente en la mismidad. En efecto, los rasgos distintivos constituyen al individuo como sujeto legítimo con identidad propia (Vila, 2004).

Ante todo este entramado teórico cabe destacar que, aunque la alteridad se trate de una reflexión subjetiva, genera una tipología compuesta por actitudes hacia lo otro (Theodosiadis, 1996). Dicho proceso inherente al ser humano se manifiesta en cualquier contexto cotidiano y puede a su vez pasar desapercibido por la mirada ingenua.

En resumidas cuentas, al ser la alteridad un proceso de comprensión generador de posturas en las personas puede servir de marco para entender cualquier fenómeno de interacción humana. De allí que puedan examinarse problemáticas complejas en las situaciones más comprometidas dentro de cualquier contexto. Tal es la razón por la cual para esta investigación tomo un entorno de pobreza económica como estrato más genérico dentro

de la América Latina y la circunstancias de violencia como factor de relevancia en diversos centros escolares de la actualidad hispana.

La pobreza es el resultado de una estructura económica deficiente. En los ambientes de privación se genera un conjunto de circunstancias que limitan al ser humano en aspectos básicos para su subsistencia. En tal sentido, el pobre vive con derechos humanos restringidos: el alimento es un recurso que todo humano necesita para existir, la impotencia de cubrir esta necesidad conduce a vivir con un estado interior inestable. Las condiciones de hambre en que se encuentran los grupos marginados les obliga a buscar estrategias de supervivencia para atenuar las carencias fundamentales de su condición de vida. No siempre las salidas posibles son las más idóneas. Cabe considerar, como plantea Rodríguez (2004), que la pobreza algunas veces aparece unida a la violencia como causa y expresión de injusticias, inequidades, postergación y exclusión social.

Sin embargo, existen demasiadas dimensiones, factores y aspectos involucrados en el fenómeno de la pobreza que impiden su tratamiento en términos simples. Normalmente este problema se asocia con subdesarrollo y tercer mundo, no obstante hoy se sabe que los países desarrollados, en las últimas décadas, han presentado un aumento creciente del desempleo y la pobreza. Desde esta perspectiva, es preciso reconocer y aclarar que los grados de violencia son alarmantes en todos los estratos o niveles sociales. Para el caso en cuestión se tomaron ambas dimensiones para radicar el acto investigativo en un contexto que realmente requiere intervención. En tal sentido la pobreza, aunada a la violencia escolar, es fruto de una relación de alteridad posiblemente inestable. Por lo demás, se comprende cómo la diferencia del otro es tomada como rechazo y remite a acciones agresivas.

Visto de esta forma, en un estudio realizado sobre la violencia en el aula escolar, Contreras (2007) demostró que los diversos lugares de la edificación escolar, espacios para la convivencia y la socialización, no están exentos del surgimiento de situaciones de conflicto expresadas mediante agresividad o maltrato entre iguales. Evidentemente, cualquier alumno o alumna en una institución escolar venezolana es vulnerable a ser objeto de acciones violentas o de maltrato por parte de sus compañeros y compañeras. De igual manera, se ha verificado por Cepeda *et al.* (2008) que la violencia escolar o *bullying* es constante en los países de Iberoamérica y

particularmente en Colombia. En esencia, según Levinas (2000), la violencia es producto de ignorar el rostro del otro y de evitar su mirada.

En realidad, se desconocen las cifras exactas de la violencia escolar en Latinoamérica, pero sí se reconocen múltiples casos en los diversos ambientes. Para nadie es ajena la cifra que cada semana reportan los diarios acerca de las muertes generadas principalmente en los ambientes de barrios pobres. Por ello, a la escuela como formadora de generaciones, le compete esta realidad y le toca jugar un nuevo rol en su proceso de gestación de un ciudadano integral. Expuesta esta situación, es necesario encontrar la alteridad en la prosecución escolar porque puede constituirse un factor que descubra nuevas aristas para el abordaje de la realidad.

¿Cómo integrar en un cuerpo teórico la expresión de alteridad que se genera en los actores fundamentales de la escuela a partir de la dinámica presente entre el *alter ego*?

Método

El presente estudio es de carácter cualitativo, puesto que los insumos se recogieron a partir de la experiencia práctica anecdótica y la cotidianidad de los sujetos en torno a su otro. De esta forma se logró el objetivo de construir categorías hermenéuticas de alteridad a partir de las elaboraciones cognitivas generadas en las distintas etapas del desarrollo psicoevolutivo del estudiante. Cabe considerar que la investigación es de campo. Se explica, según el Manual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006), el análisis sistemático de los problemas de la realidad con el propósito de entender su naturaleza y actores constituyentes, además de interpretarlos.

Sujetos participantes. Se incluyeron en la investigación a 45 estudiantes (de un total de 135 alumnos) cursantes en grados de primero a sexto y asistentes a una escuela ubicada en un sector de pobreza localizado en Venezuela. Cabe aclarar que viven en familias numerosas (52% constituidas por 6 y hasta 10 integrantes) con igual distribución de miembros por género. En cuanto a la formación educativa de sus integrantes se percibe 4% de ingreso a la universidad y 14% de secundaria completa. Aún se presenta un 3% de analfabetismo. En cuanto a la edad se observa una natalidad en descenso y 39% de hijos en edades de 7 a 18 años. La mitad de los integrantes aptos para trabajar son desempleados. Un grupo de familias posee distintas conformaciones y solo 42% es de carácter tradicional.

Así pues, el resto lo conforman familias monoparentales (23%) y grupos familiares (35%). Disponen de escaso espacio físico y 60% posee casas. En 17% de estas familias hay miembros discapacitados y la mayoría (88%) están afectadas por problemas respiratorios, digestivos y dérmicos.

El muestreo fue de carácter intencional por ello se consideró sólo un número de estudiantes que deseaban recibir atención del servicio de orientación. A continuación se muestra un cuadro con las edades de los participantes.

CUADRO 1

Estudiantes participantes

Género/edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
Niñas	0	1	0	0	0	1	0	1	1	4
Niños	3	4	2	5	8	5	2	8	4	41
Total	3	5	2	5	8	6	2	9	5	45

La técnica empleada se basó en la observación participante. Los instrumentos de recolección fueron registro anecdótico y reportes verbales. El ámbito analizado fueron los estudiantes. El procedimiento siguió sesiones de observación en los espacios académicos: recesos, aulas y consultorio psicológico. Finalmente, el instrumento de registro se realizó con filmaciones además del uso del papel y el lápiz.

Análisis de los hallazgos

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos. Para ello se tomó un conjunto de oraciones, frases y palabras que, a través de un proceso de comparación y contrastación, dieron lugar a soportes teóricos. En efecto a partir de una codificación selectiva de categorías y dimensiones se organizaron temas centrales y subtemas; se alcanzaron proposiciones teoréticas, se profundizaron conceptos y se descubrieron las relaciones genéricas que pueden evidenciarse.

Registro anecdótico

Se encontró un conjunto de acciones, las cuales fueron resumidas y categorizadas en dos ámbitos de alteridad llamados alterados y equilibrados.

Alteridad alterada

Discriminación: ante un sobrenombre puesto a un niño de la clase otros se burlaban constantemente. De esta forma se favorecía su descalificación (08-05-07).

Cuando se colocó una fotografía de niños pobres de origen africano, alguien exclamó: “son todos negritos” (10-05-07). Esto denota la diferencia puesto que no dicen lo mismo ante fotos de los niños blancos o rubios.

El sobrenombre por parte de un directivo a un niño, diciéndole gordito por micrófono, delante de todos los alumnos de la escuela (21-05-07).

La generalización de la discriminación suele hacerse común. Un niño afrodescendiente se asoma a un salón y todos lo echan. Luego, otro le dice “vete morcilla...” (23-05-07).

Hoy se escuchan sobrenombres como “malvada negra” (24-05-07).

Hablando de la clase de autoestima, una alumna señalaba: “a mí no me gustan los negros” y veía indirectamente a uno de los niños afrodescendientes (28-05-07).

Hay una afrodescendiente a la cual todas las niñas dijeron “negra” (segundo grado). Cuando en una sesión se consultaba: ¿qué no te agrada de ti mismo? Respondieron también por ella: su pelo (30-05-07).

Hoy por racismo un niño no podía abrazar a la compañera, señala la maestra. Él antes le dice, “no me toques, maldita negra” y colocaba cara de asco (31-05-07).

Cosificación: ocurre cuando no se comporta frente al otro conforme a la dignidad que merece (*Diccionario de pensamiento contemporáneo*, 1997). Algunos niños de quinto respondían al preguntárseles qué es el sexo: son relaciones entre las personas cuando se van por ahí (14-05-07). Como se aprecia, se obvian distintos aspectos de orden afectivo emocional.

Autarquía del yo: un hermano de sangre le dice al otro: “estamos completos”, para no integrarlo a su grupo (21-05-07).

Tensión: rechazo de un joven a toda la actividad escolar. Siente que lo van a matar, ya que lo asocian a un hermano de un malandro (21-05-07).

Un niño le dijo a otro “hueso de pollo, pellejo de pollo”. Es experto en colocar sobrenombres. Otro día vino con la cabeza rajada y como se burlaban de él, no quiso entrar a la escuela (21-05-07).

Violencia: hoy los niños de segundo grado comentaban sobre los esposos que se emborrachan y les pegan a las mujeres y a los niños. Y también los que se buscan a otra mujer (31-05-07).

Una niña (cursante de 6º) agarró a otra (de 4º) por los cabellos, y le dijo “por ser negrita”. La humilló, ya que venía peinada (y le cuesta hacerlo). Le destrozó su peinado (31-05-07).

Dos niños le alborotan el cabello a una niña afrodescendiente (31-05-2007).

“Maestro: ¿y por qué no matar a navajazo?” (31-05-07).

Alteridad equilibrada

Ética como unidad y aceptación: un niño de quinto manda de mala manera quitar a un compañero que está sentado un pupitre adelante. El otro no quiere, y él por sí mismo quiere caerle a golpes; otro más grande interviene y levanta el pupitre para evitar problemas (17-05-07).

Reciprocidad: socializan ayudándose mutuamente a realizar la actividad. Intercambian, se organizan, se atraen por las ideas comunes (21-05-2007).

El común de ideas hace que unos puedan entrar en el mundo de los otros. Se observó que la alteridad es manejada por los alumnos según el número de palabras que conocen en referencia del otro. Asimismo, se notó que a los estudiantes ubicados entre los 11 y 13 años de edad les agrada considerablemente ser cuestionados en cuanto a su percepción del otro.

Reportes verbales

De igual forma que se analizaron los insumos anteriores, se categorizaron los reportes verbales. A continuación se presentan:

Discriminación por descalificación

Los números que se encuentran entre paréntesis indican la edad del escolar. Los comentarios de los estudiantes se presentan como citas textuales. La diferencia está signada por los sobrenombres hacia su cabello, su peso, tamaño de partes de su cuerpo, color de la piel: siendo el más afectado el de origen afrodescendiente:

Me ponen de sobrenombre espagueti y yo les digo cabeza´e pollo (6).

Marrana flaca, gorda panzona, gorda manteca. A ella le ponen María pichola (7).

Cabeza´e gallina, a mí me dicen y que cabeza de mandarria, papo (7).

A mí me dicen enano. A un niño sin diente le dicen vampiro, a uno muy flaquito le dicen esqueleto, huesito´e pollo, a una niña por la piel le dicen negra, cuando

almorzamos caraotas dicen “mira, Karina” (dirigiendo su mirada a los granos), también le llaman micrófono (cuando las afrodescendientes llevan moñito) (7). Los otros niños no son mis amigos: dicen que no me cepillo, me dicen cállate negro cachumbambé. Al pelo´e chicharrón les digo cabeza de cotufa, otros niños me dicen cabeza de balón, cabeza de zapato, me dicen gordo (8). Me dicen caraota quemao. El único que no me dice sobrenombre es mi amigo. Yo nunca abuso y él tampoco. A veces nos decimos tonto (8).

Estos reportes suscitan un proceso de reflexión acerca del significado:

Cuando una gente me dice sobrenombre, pienso que está mal hecho porque si le digo un sobrenombre a él se molesta. La maestra me dice que quien pone sobrenombre a los demás se los pone él mismo (7).

A los pequeños les pongo sobrenombre: “tuti, chiquitín”. A mí me dicen canela (9).

Cabeza´e patilla, caraota piche [a los negros de primero y les doy lepe cuando se portan mal], cuero´e pollo [si son muy flacos], pelota o tute [si es muy gordo] (9).

Caraota blanca, cabeza´e gorila, cabeza´e cola. A las niñas no, pero a los varones sí. A mí me ponen gallo, rata, morrocoy (10).

Le tienen el sobrenombre de caraota, cabeza´e pelota y cabeza´e tanque. Yo digo sobrenombres como: cabeza e pipote, cabeza´e perola, balón (10).

Palito electrónico, ballena negra, siete potencias (10).

Cabeza´e pollo, cabeza de cebolla, cabeza de tortuga. A mí me dicen cabeza de tomate (10).

Magú [si es enanito], golda cachucha, ojo de ganao [un ojo grande y otro pequeño], burro con sueño, miguelón, negro mojino, vampiro [por los colmillos], la chilindrina [es muy sensible], blanca nieves [si es muy blanca]. A mí me dicen cabeza de extraterrestre (10).

Le pone sobrenombre a otro niño tal como: Cabeza´e bala [sí es grande], narizón, dumbo [si la oreja es grande]. Otros niños le dicen enano (10).

Paja larga [no sabe bateá], paco el flaco. A mí me dicen petróleo, muleca (10). Dientón, terminetor o cuatro pepas [si usa lentes], solomo. A mí me dicen lococagua, revolvedor (11).

A veces yo soy el que le dice oreja de dumbo o chimenea a un compañero (11). Orejón, caraota [afro], agua negra [afro], pata´e foca [mal jugador], pata´e lan-cha, diente´e burra, radiografía [porque es muy flaquito], también la muerte

[flaco], pelo´e cotufa, porque lo tiene churrucao, pelo´e chicharrón, diente sucio, cabeza´e tucusito. A mí me dicen enano, Sasha [una perrita pequeña], pelo de hongo (11).

Burritos, cotufa, chilindrina, mamao, cigarrón pelúo [a un afro descendiente] (11).

Bemba [por la boca gruesa], boloña [a un niño gordito], a mí me dicen bombita de jugo (12).

Caga trailer [porque un chamito se cagó en un trailer], chepa candela. A mí me llaman chuchería [porque me dicen chucho] (12).

El señor de las camionetas [porque anda siempre con la camisa rota], piñerúa [porque es recoge lata], cabeza´e cuatro planeta, cabeza´e hacha, cabeza´e mamon chupao, oreja´e pocillo, pichón de tuqueque, pelo´e colchón y chicharrón [por pelo enrollaíto]. A mí me dicen burro [porque a mi papá le decían así cuando pequeño] (13).

Cabezón, tornillo´e reloj [porque es chiquita], indígena, frente de para choque. A mí me dicen PO [es una comics de un gordo], ballena asesina. Me da miedo la gente porque no las conozco. Lo que más le ha molestado es que le pongan un sobrenombre, le dicen: pepa carbón, negro cachumbambé, frente´e papa, coge yegua, y el sobrenombre que le pone a los demás es dumbó y leche [porque es muy blanco] (13).

Caraota quemá o te pasaste de horno [porque es afrodescendiente], burro [si se la pasa sucio, descalzo], diente´e conejo, ñoño [si es gordito] (13).

Sádico, lambucio. A mí me han puesto cochino [porque tengo la nariz como un cochino] (13).

Oreja´e dumbó, oreja´e fogón, chimenea, cigarrón, carota, pelo achicharrao, si se llama Carlo le pongo Carla, gordote. A mí me han dicho Oswaldo Guillén, pata pluma [porque no sabe patear el balón] (13).

A mí me ponen cabeza´e bala [porque la cabeza la tengo así] (13).

Chismosas, sifrinás, echonas, malandras, vaca o cochino, palitos, carbón o caraotas [negros]. A mí me decían vampirito [por los dientes] (14).

La mamporota [es gorda], cuajo´e gallina [es flaco], Justina [es flaca], pitillo, negro morao. A mí me dicen virolo (14).

Rironesa [se llama Vanesa], a un amigo le dicen ballena (14).

Discriminación por rechazo

Los estudiantes discriminan por acciones de violencia directamente enfocadas en sus pares:

Los que no me gustan es porque son malos: fastidian a las niñas, les pegan y les jalan los cabellos y nos pegan a nosotros (6).

No me gustan los niños que me pegan a mí (6).

No juego con algunos porque son malos conmigo: me dan cachetadas, me tumban pa'l suelo y a veces tengo que correr porque me van a pegar una piedra o algo así (7).

La discriminación es sufrida por el rechazo de sus pares:

Hay niños que me rechazan, me dicen feo y malcriado (6).

No tengo amigos porque no quieren ser mis amigos (6).

Los niños me rechazan, no quieren jugar conmigo, me dicen que no sé batear.

Una vez la atajé y me dieron que era un out. Yo les dije que no y la ataje y me dijeron "no, no seas tan loco" (8).

Se evidencia la etnodiscriminación:

Hay niños que no me caen bien, un negro porque es negro, parece que tiene sucia la cara y no se baña. Hay blancos que roban metra y me culpan a mí (10).

Son carajitos malos. Feos, con la cara negra (10).

No me gustan las personas negras, me caen mal, no me las llevo bien con ellas (11) [esta niña es también afrodescendiente].

La discriminación por el rechazo hacia acciones violentas dirigidas a su ego:

La gente que no me gusta es aquella que le gritan a uno. Señores que no respetan, me han hecho maldad, que cuando juego metra me las agarran y las botan, en la calle. Me pegan sin hacerles nada (10).

También por el peligro que pueden generar a su propio ego:

No me junto con malandros porque matan a uno y le mandan a fumar drogas.

Lo mandan a robar a uno y si uno los descubren lo matan a uno (9).

Las personas que a mí no me gustan son las que consumen drogas y son flacos... A mí me han rechazado los malandros porque me la paso en el campo (10).

Excluyo las personas que vienen y siempre andan luciéndose, siempre andan bebiendo por ahí, tampoco me gustan las que sufren (13).

Excluyo las dañadas [término que le adjudican al consumidor de drogas], las que inventan cosas malas y las sifrinas que no me las llevo bien (14).

No me gusta la gente egoísta. Me gusta la gente que brinque y salte, no la gente que lleve la contaria (13).

No me gustan los drogadictos porque ellos provocan a uno al vicio, luego uno tiene que estar comprando, los alcohólicos es como las drogas, los malandros porque provocan a uno al robo, le ocasionan mucho problema porque uno puede robar hasta su propia familia y le botan de su casa. La gente tiene valor, pero esas personas no son nada mío para que me estén diciendo (14).

Tensión

Los momentos de tensión son reconocidos cuando han sido objetos de violencia:

Me pongo bravo cuando alguno me mete golpe y me rompió la boca (6).

Me pongo bravo cuando me quitan mi arepa, jugo, mi agua... Me pongo brava cuando mi mamá y mi hermana me pegan (7).

Me pongo bravo cuando mi papá me pega y mi tío Tony también (7).

Si yo les digo algo le caen a golpes a uno. Me pongo bravo cuando me dicen groserías: cállate, gafo, come huevo de gallina, care´e culo, niñaíta (8).

Cuando me dicen groserías les doy por la cara. Como me pasó ayer con oreja de dumbo (9).

Me hace poner muy bravo que me estén pegando y me pongan sobrenombre (10).

Cuando me pegan me pongo bravo. Si es un niño le lanzo una piedra (10).

Me ha fastidiado un compañero de clases que me pega, o me dice groserías: "mama guevo" (11).

Me gusta la gente que no se ríe de los demás (11).

Gente que pelee con uno y le diga grosería (11).

No me gusta que me regañen y digan lo que no es, que me estén diciendo grosería y me estén fastidiando con piedritas (11). No me gusta la gente que le quita a uno las cosas (11).

Si me empujan o dan golpe me defiendo (12).

Me molesta que me digan groserías, ejemplo: "mama huevo" y maldito. Son busca peo: le dan lepe a uno, le dan patá. Me dan golpe y les caigo a coñazo (13).

Cuando se separan los niños se ponen a llorar (13).

Cuando me golpean o me dicen algo cada ratito me molesto y me pongo tenso (14).

Lo que la pone brava es que le tiren la puerta (14).

A mí me molesta todo, yo soy amargado (14).

Me empiezan a buscar problemas tirándome piedras, conchas de cambur, empujándome algunas veces y entonces yo me quedo tranquilo y otras peleo a golpes (12).

Hay veces que me regañan sin razón porque alguien me busca problemas y le respondo con golpes (12).

Le parto la cara si se meten conmigo, si me chantajea: “te voy a jodé, a partí la cara” [...] Me le voy encima si me dicen coño e tu madre (13).

Se cayó a golpe porque otro niño estaba abusando, cuando uno está tranquilo y otro quiere jugar dando golpes (13).

Se pone bravo cuando se meten con su familia. También señala que se molestan cuando lo empujan. Y se cae a golpe (13).

También se genera tensión al pensar en lo que simbolizarían sus actos futuros:

Me pongo tenso pensando, hago algo “si quiebro un plato mi mamá me pela” [y me muestra su mano]. Si me ensucio en la calle (9).

O por recuerdos. Ahora me puse bravo porque no me pagaron una deuda y cuando mi papá no me llevó pa’ la playa (11).

Cuando insultan a mi abuelo [que ya está muerto] o mi mamá, me pongo tenso y busco pelear (12).

Ecpatía

Los estudiantes perciben cuando se obvia la presencia del otro negándose a comprenderle:

Un señor buscaba a mi mamá y ella le dijo que no pasara, estaba pidiéndole comía. Una señora que tiene sombrilla mi amá no la pasa, no habla con ella. Un señor pasa con una revista y mi mamá lo deja pasar, habla de Dios (7).

Algunos participantes también se percatan de no entender al otro:

Peleo cuando juego metra y me hacen trampa (9).

Uno no entiende las personas porque no le hablan bien (10).

No tengo amigas, porque empiezan a pelear conmigo. Me acusan de agarrar las cosas sin permiso, a pesar de que les pido permiso a ellas. [Se relaciona difícilmente con los demás, según ella dice, y no sabe por qué]. Siente que los otros son egoístas, no saben compartir con los demás y no saben ayudarse entre ellos mismos (11) [afrodescendiente].

Critico a una persona porque le tengo rabia, porque son muy chismosos, habla paja (13).

Las más difíciles de comprender son las chismosas, en el caso de mi tío, le dijeron que yo le saqué la gallina del corral (13).

No me caen bien las personas que ven a uno con una mala cara (14).

Autarquía

Se nota en la relación yo-tú de los estudiantes una condición de autosuficiencia asociada con la de autoritarismo:

A mí no me gusta intercambiar porque después cree que es cosa mala, que no les gustará después y se les devuelve al que se lo dio (10).

Me gusta obligar a otros a que vayan conmigo pa donde yo voy (13).

A mí no me tiene que mandar nadie, yo me mando solo. Nadie lo puede mandar porque no es su sangre (14).

Cosificación

Se presentan comentarios relacionables con la comprensión del otro como alguien sin importancia o sin un valor que lo dignifique:

No soy responsable de nadie, cada quien que asuma su responsabilidad (9).

No soy responsable con los otros porque ellos se tienen que cuidar (10).

No soy responsable de los demás (10).

No soy responsable de los demás porque ellos se están cuidando solos (10).

Si me pegan les caigo a coñazos y luego los perdono al siguiente día (10).

Utilitarismo

“Con algunas personas soy bueno porque juego metra con ellos (9)”. De esta forma, el alumno da a entender que el otro le es útil para jugar. Otro caso de utilitarismo se percibió cuando un estudiante traía a colación apoyos para fines particulares: “Cuando van a robar le dicen al amigo espérame en tal sitio (10)”.

Responsabilidad

Es atribuida principalmente a sus pares o coetáneos y a sus familiares:

En la única persona que pienso es en mi hermano, pienso que siempre lo voy a estar cuidando (10).

Soy responsable de mi hermana, si se porta mal no la dejo salir (9).

Soy responsable de los demás cuando me los dejan cuidando (10).

Soy responsable de otros niños cuando los están jodiendo y yo los desaparto (10).

Me siento responsable de cuidar al pequeño de que no haga cosas malas y se porte bien. La gente que más me gusta es mi familia (11).

Soy responsable de los que andan conmigo (11).

A veces me siento responsable de los demás, cuando me tratan bien a mí y yo bien a ellos. Cuando no me gusta trabajar con una persona es porque sea grosera o mala no soy responsable (13).

Empatía

Este análisis llevó a destacar la fusión emotiva que se encuentra en las relaciones de alteridad descritas por los estudiantes:

¿Tú podrías ser como tu tío?, Sí porque dormimos en su mismo cuarto. No nos parecemos, mi tío es blanco, pero ambos tenemos un remolino en el pelo (8).

Primas, tías, abuela, hermanos (papá y abuelo en el cielo) (8).

Los malandros no tienen nada que ponerse y le gusta quitar las cosas a uno (10).

Los malandros son así porque vieron a otro y ellos se antojaron de la droga (10).

Depende de uno ser malo o bueno y si estudia, no hay necesidad de estar robando camioneta (14).

Reciprocidad

La reciprocidad se entiende directamente a través de sus pares:

Tengo amiguitos, les doy galletas, jugo, jugamos metras, trampas y hacemos las tareas (7).

Todos los niños me cambian cosas, por eso no peleo con ninguno (7).

Además es identificada por el intercambio de necesidades:

Yo intercambio ropa con juguetes (9).

Yo comparto chupetas, oreos, a mí me dan galletas, bubalú, frescos (10).

Yo intercambio zapatos o chancletas (11).

Intercambio chucherías, ropa, caramelo, dinero (11).

He intercambiado chucherías (12).

Intercambio: lápiz, borra, nos prestamos las cosas, no nos negamos (12).

Intercambio una bicicleta por otra. Son bien porque me prestan, van pa la casa a pedir prestado. Se prestan algo y luego se lo entregan como se lo prestaron (13).

Intercambio camisas, pulseras, gorras, zarcillos (14).

Yo intercambio cuando presto que si mis libros, lo que la persona necesita (14).

Tolerancia

La coexistencia pacífica es un rasgo que emergió de los resultados:

El único que no se burla es mi amigo Yumraimer: él es buena persona y compartimos todo: helados y otras comidas, es flaquito y usa pinchos, a veces nos chalequeamos y luego volvemos a ser amigos (8).

Soy comprensivo con los demás porque los trato bien (13).

Se incorpora el perdón: “Los amigos se portan bien con uno. Un día si le digo una grosería a un amigo y luego, si le pido disculpa me perdona (13)”.

Encuentro

Búsqueda de la cercanía con el otro:

Cuando estoy solo me ajunto (6).

Yo hablo con otros cuando no quieren jugar conmigo. Si no se juntan le digo al profe y se juntan rapidito (7).

Le tengo rabia a la que vive en mi casa porque peleó con mi mamá [su guía para interactuar es lo que le dice la madre]. Con la persona con que mi mamá se peleó yo soñé que se tomaban la mano (7).

Cuando me encuentro con alguien siento que vamos a ser amigos, a echar broma (10).

Cuando me encuentro con otra persona me siento bien porque nos las vamos a pasar jugando metra (10).

Si la gente le manda a hacerle los mandaos a uno hay que obedecerle (10).

Hay gente que me cae bien como José Manuel. Cuando uno de los dos trae algo siempre lo comparte con el otro (11).

Si no conozco a alguien me siento apenado, como tímido (11).

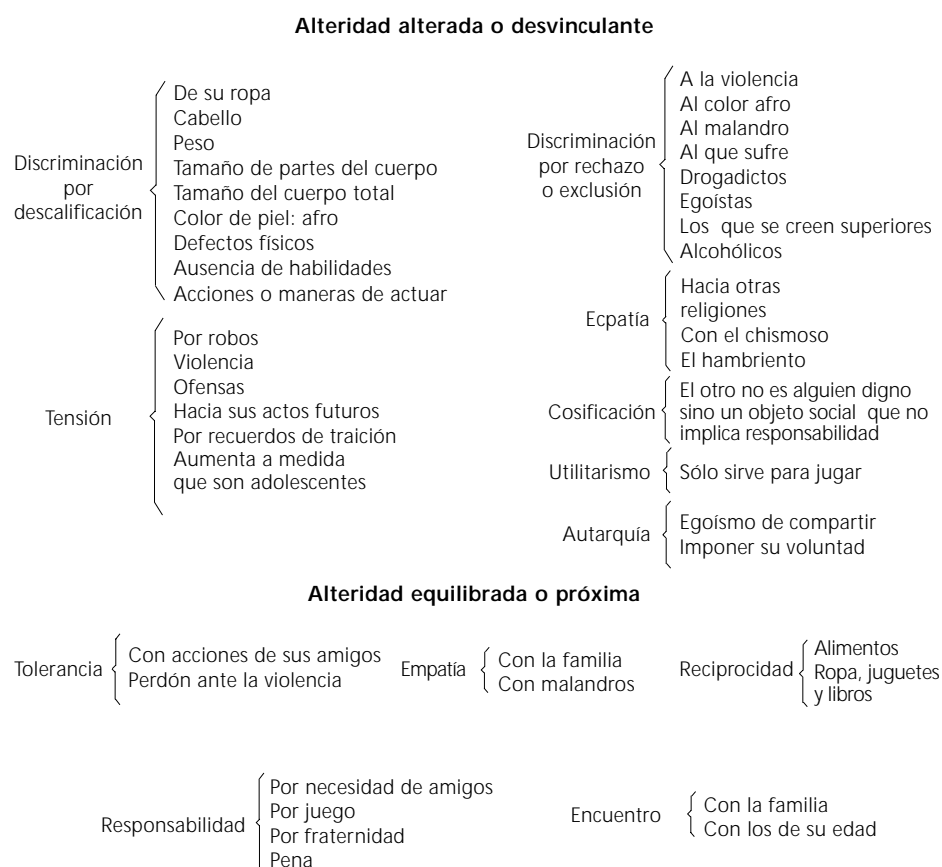
Al encontrarme con otros me alegro porque conozco otros de mis hermanos Todos no somos hermanos (11).

Cuando me encuentro con una persona me siento apenado porque nunca la he visto (13).

De todos los insumos recolectados se logró la compactación de la información en el esquema 1 que se presenta a continuación.

ESQUEMA 1

Manifestaciones de la alteridad



Interpretación

Las manifestaciones de la alteridad

El análisis precedente permitió explicitar que es posible aproximarse a la condición de alteridad a través de las creencias de cada persona, sus sentimientos y símbolos. Sin embargo, además de los reportes verbales se encuentran las conductas. Ambas formas de acercarse, desde la perspectiva de González (2006b), representarían el desarrollo de los llamados pilares distantes e instantes de alteridad. En efecto, el autor señala que todos los procesos psicológicos internos gestados dentro del yo acerca del tú son distantes a la relación. Entonces todos aquellos comportamientos visibles en la interacción *ego-alter* se les considera instantes y efímeros en la relación.

Así pues, gracias a esta investigación se pudo compendiar un conjunto de manifestaciones que han sido subdivididas en expresiones saludables y perjudiciales de alteridad. Unas u otras tienen que ver con lo negativo y lo positivo. En efecto, se encontraron expresiones de alteridad alterada o desvinculante, entre las que destacan dos tipos de discriminación. Una de ellas se debe a la descalificación y la otra a la exclusión.

La discriminación por descalificación consiste en distinguir peyorativamente al *alter* por su forma de vestir, su cabello (principalmente si era afro), el peso (obeso o delgado), el tamaño de las partes de su cuerpo, su corporeidad en general, color de piel (si era afrodescendiente), defectos físicos, ausencia de habilidades, acciones o a factores de personalidad.

El otro caso es el de la discriminación por exclusión, centrada en la violencia. Sin duda, se expresó rechazo hacia el afrodescendiente confirmando así otros estudios realizados por González (2003, 2005a y 2005b). En esta perspectiva se orientaron las mismas conductas excluyentes hacia el malandro, la persona que sufre, el alcohólico, el drogadicto, el sujeto egoísta y el que se cree superior.

Asimismo, existe una alteridad desvinculante expresada por la tensión. El yo escolar de los estudiantes mostró angustia por los robos y ofensas. La tensión también se expresó por el desconocimiento ocasionado por la incertidumbre hacia sus acciones futuras y el no saber qué hacer, además de recuerdos de traición.

Otra presencia de alteridad alterada fue la empatía por el otro. En efecto, se dirigió a los de religiones distintas, a las personas chismosas y a los hambrientos.

De igual manera se presentaron otras manifestaciones en menor intensidad. Se trató de la cosificación (al no sentir ninguna responsabilidad por el *alter* porque es una cosa), el utilitarismo (sólo sirven para...), la autarquía (egoísmo para compartir sus cosas y el deseo de imponer su voluntad sobre los demás). Finalmente, y no menos importante, se presentó la violencia expresada en gritos, bulla, peleas, maltratos y golpes dentro del ámbito escolar.

Dentro de este marco también está la alteridad vinculante o equilibrada, expresada en la tolerancia frente las acciones de sus amigos y el perdón ante las situaciones de violencia. Asimismo, la empatía con la familia, con los malandros y con los iguales. De manera similar, se encontró la reciprocidad. Ésta se expresó en los niños a partir del intercambio de sus alimentos, ropa, juguetes y libros. En esta misma perspectiva se ubicó la responsabilidad por el otro, bien sea por la necesidad de amigos, por el juego, las risas y la fraternidad.

Por consiguiente, en esta forma de alteridad próxima, se registró el encuentro principalmente vivido en compañía de las personas contemporáneas a su edad. Además de ello, se afianzó la alteridad hacia la familia trabajada por González (2007, 2008a y 2008b), principalmente respecto de la madre.

El sintagma gnoseológico alcanzado en este estudio permitió reconocer que la alteridad se manifiesta en discriminación, tensión y encuentro (*Diccionario de pensamiento contemporáneo*, 1997) o, desde la perspectiva de Aguilar (2005), en tres maneras distintas de tomar el *alter*: *a)* el otro abyecto al que se toma en cuenta para rechazarlo o excluirlo; *b)* el otro como lugar donde se constituye el yo; y *c)* el otro para incluirlo en lugar de excluirlo.

Por lo demás, en la actualidad se presenta un reto para la realidad educativa. Evidentemente, esa propuesta se prohiará al tomar conciencia de que la alteridad es básica para la convivencia tan nombrada en los documentos de la UNESCO (1995, 2001 y 2008). Visto de esta forma, las dimensiones de la enseñanza tales como la pedagogía y el currículo en su expresión formal, real y oculta (Casarini, 1999), son susceptibles de adquirir reorientaciones de acuerdo con las manifestaciones de alteridad presentes en su entorno local.

En todo caso, las expresiones de la relación *ego-alter* dentro del ámbito educativo instan a desarrollar dos aspectos en los estudiantes: uno debe

dirigirse hacia la construcción de su yo y el otro ha de orientarse hacia la inclusión del *alter*. De esta manera, se logrará aproximar al alumno a la alteridad vinculante o armónica.

El primer aspecto ha sido valorado por Levinas (2000), al señalar que el yo se construye en la alteridad porque ningún ser humano existe sin relación con el otro. Se trata, según Paredes (2000), del yo concreto y único que cada persona siente ser el que va apareciendo a merced de una serie de experiencias ante el otro. Por esto, se autoconoce el yo gracias a que ha conocido antes un tú. Es por eso, que no se puede descubrir el *ego* sin pasar por un *alter* (Buber, 1994).

En la medida que la dinámica educativa propicie el aprendizaje desde y para la alteridad, reflejará tres consideraciones a las que se llega gracias a Abbagnano (2007) 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*. Dentro de esta perspectiva, se alcanzará, parafraseando a Dussel (1980), la transformación de la especie humana ante la alteridad.

El segundo punto atañe a la integración del otro como un eje transversal de alteridad dentro del sistema escolar. Se explica, que han de tomarse en cuenta las expresiones entre el *ego-alter* escolar más intensas o frecuentes e iniciar una intervención formativa que ofrezca refuerzo a la alteridad equilibrada y oposición a la desvinculante. Por lo demás se construirá, de acuerdo con Serrano (2004), la base para propiciar la ética. Evidentemente, la inclusión del otro permite la complementariedad (Laing, 1974).

Ahora bien, plantearse la alteridad en la escuela pasa por lo que Colmenares (2004) llama negar la mismidad y afianzar la otredad recurrente en eventos unidos y gestados en diferentes momentos de la práctica escolar. Habida cuenta, la escuela en la perspectiva de Dussel (1980) se constituye en una de las tantas salidas de la totalidad hacia la alteridad. Por consiguiente, se renueva la visión de las aulas (Lojo, 2004). En otras palabras, se genera una pedagogía nueva como bien ha descrito Valera (2001).

El análisis precedente permite sugerir que el currículo escolar no obvie la dinámica existente entre la relación del yo-tú como un camino relevante para lograr un ciudadano orientado hacia la vida (González, 2006a). Debe señalarse que las manifestaciones de la alteridad son pautas *sine qua non* para la construcción de un mundo distinto. Vale la pena resaltar a González (2005c) cuando explicita que no es posible buscar la humanidad en el

egocentrismo, en el aislacionismo, en el solipsismo, sino en la identidad desde la alterificación (en el hacerse *alter*).

Reflexión final

Este estudio permitió reordenar las manifestaciones de alteridad conocidas y las presentadas en los hallazgos. A partir de allí surgieron dos grandes categorías que, desde un cuerpo teórico, se explicitaron y agruparon en la alteridad alterada o desvinculante y en la equilibrada o próxima.

De igual manera, se abrió un espacio para asociar las relaciones “yo-tú” con manifestaciones de alteridad existentes en el campo educativo. En consecuencia, se gestaron las dimensiones que pueden ser empleadas por futuros estudiosos para desarrollar nuevas vías de atención.

Todo ello permite propiciar una intervención distinta dentro de la escuela. Esta investigación arroja nuevos dispositivos para la atención de los estudiantes; los docentes pueden empezar a trabajar la idea de acercarlos a un mundo más socializado y de convivencia a partir de la reflexión intersubjetiva de la alteridad. No se trata simplemente de conversar el asunto sino de propiciar profundos debates entre los estudiantes. El solo hecho de tomar conciencia de esta arista de la problemática actual ayudará a asumir nuevas posturas.

En consecuencia, a los padres se les agradece preguntar constantemente a sus hijos qué sentido tienen su maestro y sus compañeros en su vida. Dicho cuestionamiento debe ser constante, porque será como una guía que les permita identificar el comportamiento de proxemia o de desvinculación de su hijo hacia quienes le rodean.

Referencias

- Abbagnano, Nicola (2007). *Diccionario de filosofía*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar Rivero, Mariflor (2005). *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México: UNAM.
- Buber, Martin (1994). *Yo y tú*, Barcelona: Nueva Visión.
- Casarini Ratto, Martha (1999). *Teoría y diseño curricular*, México: Trillas.
- Cepeda, Edilberto; Pacheco, Pedro; García, Liliana y Piraquive, Claudia (2008). “Bullying amongst students attending state basic and middle schools”, *Salud pública*, 10 (4), 517-528.
- Colmenares, Yrvis (2004). “La otredad clausurada: prácticas escolares para la mismidad”, *Heterotopía*, 27, 45-59.

- Contreras, Azael (2007). "Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula", *Revista ORBIS / Ciencias Humanas* 6, disponible en <http://www.revistaorbis.org.ve/.pdf>.
- Diccionario de pensamiento contemporáneo* (1997). Madrid: San Pablo.
- Dussel, Enrique (1980). *La pedagogía latinoamericana*, Bogotá: Editorial Nueva América.
- González de Rivera Revuelta, José Luis (2004). "Empatía y ecpatía", *Psiquis*, 25 (6): 243-245.
- González, Freddy (2003). "Etnodiscriminación en el currículo de la Escuela de Psicología de la UCV", *Revista de Ciencias Sociales*, 11(1), 19-39.
- González, Freddy (2005a). "La etnodiscriminación hacia el afroestudiante venezolano", *Revista de Pedagogía*, 77(26), 18-28.
- González, Freddy (2005b). "La etnodiscriminación hacia el afrovenezolano en la educación secundaria percibida a partir de las conductas de interacción social", *Revista de Ciencias Sociales*, 6(2), 329-346.
- González, Freddy (2005c). "La alteridad en la atención especial del autismo", *Psicología desde el Caribe*, 15, 167-181.
- González, Freddy (2006a). "La escuela como un centro para educar sanando o la educación orientada hacia la vida", *Boletín de Investigación Educativa*, 1(21), 215-228.
- González, Freddy (2006b). "El estudiante asperger una comprensión desde el enfoque de la alteridad", *Educere*, 35, 611-620.
- González, Freddy (2007). "Salud mental a nivel familiar desde la perspectiva de alteridad", *Psicología desde el Caribe*, 20, 1-27.
- González, Freddy (2008a). "Hacia una visión de alteridad en familias con pobreza económica", *Ciencia y Sociedad*, 33 (3), 388-404.
- González, Freddy (2008b). "La familia desde la alteridad. Una perspectiva para la intervención en la contemporaneidad", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 11-29.
- Laing, Ronald (1974). *El yo y los otros*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, Emmanuel (2000). *La huella del otro*, México: Taurus.
- Lojo, Mirta (2004). "Concepciones de género en el profesorado: ¿un factor generador de conflicto?", *Educare*, 30, pp. 49-56.
- Paredes Martín, María del Carmen (2000). "La dialéctica del nosotros en Ortega", *Revista Interdisciplinar de Filosofía*, (5) 147-161.
- Rodríguez, Francisco (2004). "La pobreza como un proceso de violencia estructural", *Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 42-50.
- Serrano, Alejandro (2004). "Ética y mundialización", *Polis*, revista de la Universidad Bolivariana, 3 (9), disponible en <http://www.revistapolis.cl/9/etic.doc>
- Silva, Carlos (2004). "Dos veces otro: polarización política y alteridad", *Revista de Economía y Ciencias Sociales* 10 (2), 129-136.
- Téllez, Magali (1998). "Desde la alteridad: notas para pensar la educación de otro modo", *RELEA*, 5, 119-145.
- Theodosiadis, Francisco (1996). *Alteridad ¿la (des)construcción del otro?*, Bogotá: Magisterio.

- UNESCO (1995). *Declaración de principios sobre la tolerancia*, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/>
- UNESCO (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos*. (46ª CIE), París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162787s.pdf>
- UPEL (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*, Caracas: FEDUPEL.
- Valera Villegas, Gregorio (2001). "Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto", *Educere* 5(13), 25-29.
- Vila Merino, Eduardo (2004). "Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad", *Althea Digital*, 6, pp. 47-55.

Artículo recibido: 15 de diciembre de 2008

Dictaminado: 24 de febrero de 2009

Segunda versión: 10 de marzo de 2009

Comentario: 18 de marzo de 2009

Aceptado: 23 de marzo de 2009